

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Thaís da Silva Mendonça

**Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de
estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito**

Belém – Pará
2018

Thaís da Silva Mendonça

**Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de
estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Belém- Pará

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA

Mendonça, Thais da Silva

Entre outras mil, és tu... futuro professor : Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito / Thais da Silva Mendonça; orientação de Lucélia de Moraes Braga Bassalo, 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

1.Sexismo.2.Racismo.3.Preconceitos.4.Igualdade. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 305.4

Thaís da Silva Mendonça

**Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de
estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo.

Data de Defesa: 29/05/2018.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

- Orientadora

Prof^a. Dr^a. Wivian Weller
Dr^a. em Sociologia
Universidade de Brasília

- Examinadora Externa

Prof^o. Dr^o. Carlos Jorge Paixão
Dr^o. em Educação
Universidade Federal do Pará

- Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

- Examinadora Interna

*Àqueles cuja missão de vida foi ensinar-me: a amar, sentir, acreditar, plantar, colher e, sobretudo, viver... Por isso, vivo!
Com, para e por eles. Sempre! Minhas razões, Meus Pais e eternos mestres...
Kelly e Álvaro.*

AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de dois anos percebi que o caminho que pretendia trilhar no decorrer de toda minha vida perpassaria por curvas sinuosas e, por vezes, desconhecidas. Estudei, não dormi, estudei, sorri, estudei, chorei, estudei... Entrei! Iniciei, então, o tão sonhado mestrado.

Andei, corri, quase desisti... Encontrei-me. Perdi-me e logo em seguida me reencontrei, incontáveis vezes. Não foi fácil, porém, nem por isso, não foi enriquecedor. Cresci e amadureci pessoal e academicamente o que levaria muito mais do que meros dois anos, caso não tivesse ingressado na Pós-Graduação.

Pela consciência de que sozinha jamais alcançaria a tão almejada conclusão, é chegada a hora de agradecer. Primeiramente a Deus, que me presenteou com a vida e juntamente com Nossa Senhora de Nazaré partilharam cada sorriso e enxugaram todas as lágrimas que ousaram cair. Levantaram-me e conduziram-me até o presente momento.

Aos Meus Pais! Dona Kelly e Seu Álvaro, por terem escolhido um ao outro há quase 34 anos atrás. Sem essa decisão, as palavras proferidas neste trabalho jamais teriam sido escritas e eu nunca me tornaria a mulher que sigo me formando. Nenhum “mil vezes obrigada” será capaz de agradecer pela vida, momentos que tivemos, temos e ainda teremos, pelo amor, pelo incentivo e pela oportunidade de seguir meu caminho sempre consciente de que tenho pra onde voltar e tranquilamente repousar. Afinal... Somos um time!

Aos meus irmãos Ana Carolina e Tiago, que partilham e acompanham minhas aventuras e desventuras na carreira que optei e fora dela também. Tem-me como uma eterna criança e cuidam-me como tal. E, me presentearam com a função que mais gosto de exercer: Ser Titia da Júlia, Maria e Luiza.

A minha orientadora, Lucélia Bassalo. Sempre aberta à escuta, ao diálogo, ou até mesmo à espera. Por cada palavra amiga, pelas inúmeras leituras, pela compreensão, pelos direcionamentos e pela crença em mim e nesta pesquisa. Mas, principalmente, por incentivar-me a criar asas, antes de fincar raízes. Pelo exemplo de docente, pesquisadora e mulher.

Aos familiares e amigos, pela compreensão nas rotineiras ausências e inconstâncias de humor. Pelo estímulo e pela felicidade compartilhada a cada nova estrada percorrida. Ao afeto de sempre, como nunca antes tido. Em especial ao Rio

12, uma turma como nunca antes vista nos corredores do PPGED. Fizemos história, ou melhor... Somos história!

A educação e a pesquisa, por escolherem-me há bem mais do que dois anos e por permitirem-me enxergar que o mundo vai muito além daquilo que eu julgo conseguir ver.

Ao tempo, que por vezes não sabia se rastejava ou voava. Na dúvida, fez os dois. Agora e aqui... Acabou. E, é hora de começar, mais uma vez.

A todos que acreditaram e contribuíram, direta ou indiretamente, para que fosse possível realizar o meu sonho e colocar em prática a minha ousadia juvenil em forma de dissertação de mestrado...

Meu muitíssimo obrigada!

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar todas as possibilidades que tenho para não apenas para falar de minha utopia, mas participar de práticas com elas coerentes.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é o resultado da pesquisa realizada que versou sobre a percepção de igualdade e preconceito, especificamente acerca do preconceito de raça e gênero, que circulava entre estudantes universitários, concluintes de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, da Universidade do Estado do Pará, do ano de 2017. Partiu da percepção de que assuntos como igualdade e preconceito são marginalizados na produção acadêmica, em especial na formação inicial de professores e nos maiores cursos de Pós-Graduação em Educação do estado do Pará. Buscando compreender a maneira que futuros professores percebem a igualdade e o preconceito de raça e gênero. E, especificamente descrever suas concepções sobre preconceito, no que se refere especificamente sobre racismo e sexismo; evidenciar as concepções acerca de igualdade; e, por fim; e, analisar se suas experiências na universidade influenciam na visão que possuem de igualdade e preconceito visando responder: Como estudantes de Licenciatura em fase de conclusão do curso percebem igualdade e preconceito, especificamente no que tange as relações de raça e gênero? Se configurou como uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, utilizando a Fenomenologia Social de Alfred Schutz, a entrevista narrativa e a análise estrutural das narrativas de Fritz Schütze. Sinteticamente os resultados apontaram para a fragilidade da percepção desses estudantes sobre os temas racismo e sexismo. A constatação de uma formação lacunar no que concerne ao o papel da universidade na construção dessas percepções demonstrou que o debate desses temas, na maioria dos casos, partiu das experiências de formação fora do currículo formal, tidas como iniciativa individual dos futuros professores. Foi identificada uma inclinação para a construção da igualdade e uma recusa do preconceito.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Igualdade; Preconceito; Racismo; Sexismo.

RESUMEN

Esta disertación de maestría es el resultado de la investigación que trató acerca de la percepción de la idea de la igualdad y el prejuicio, específicamente sobre la raza y los prejuicios de género, que circuló entre los estudiantes universitarios, graduados de Licenciatura en Letras de Lengua Portuguesa, Matemática y Pedagogia, de la Universidad del Estado de Pará, del año 2017. Buscando comprender la manera que los futuros profesores perciben la igualdad y el prejuicio de raza de género. Y, específicamente, describir sus concepciones sobre el prejuicio, en lo que se refiere específicamente al racismo y el sexismo; evidenciar las concepciones acerca de igualdad; y por fin; y analizar si sus experiencias en la universidad influyen en la visión que poseen de igualdad y preconcepción para responder: ¿Cómo estudiantes de Licenciatura en fase de conclusión del curso perciben igualdad y prejuicio, específicamente en lo que se refiere a las relaciones de raza y género? Se configuró como una investigación cualitativa reconstructiva, utilizando la Fenomenología Social de Alfred Schutz, la entrevista narrativa y el análisis estructural de las narrativas de Fritz Schütze. Sintéticamente los resultados apuntaron a la fragilidad de la percepción de esos estudiantes sobre los temas racismo y sexismo. La constatación de una formación lacunar en lo que concierne al papel de la universidad en la construcción de esas percepciones demostró que el debate de estos temas, en la mayoría de los casos, partió de las experiencias de formación fuera del currículo formal, tomadas como iniciativa individual de los futuros profesores. Se identificó una inclinación hacia la construcción de la igualdad y una negativa del prejuicio.

Palabras-clave: Formación Inicial; la igualdad; perjuicio; racismo; Sexismo.

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CCBS- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCNT- Centro de Ciências Naturais e Tecnologia

CCSE- Centro de Ciências Sociais e Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCE- Diretório Central de Estudantes

FAED - Faculdade Estadual de Educação

FEP- Fundação Educacional do Pará

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SAEL- Semana Acadêmica de Letras

UEPA- Universidade do Estado do Pará

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
1.1. Contexto e problema.....	14
1.2. O objeto e os objetivos da pesquisa.....	19
1.3. Justificativa e Motivações.....	19
1.4. Estado do conhecimento – Dissertações e Teses.....	28
1.5. Sobre a estrutura do texto.....	30
2. Para educar é preciso antes formar: Aportes teóricos sobre Educação e Formação Inicial de Professores	32
2.1 Educação.....	32
2.2. Histórico da Formação Docente.....	37
2.3. Formação Inicial de professores.....	42
3. Duas faces nem sempre da mesma moeda: Discutindo igualdade e preconceito.....	50
3.1. Igualdade: Um direito, um objetivo e uma possibilidade.....	50
3.2. Preconceito: Falando sobre Sexismo e Racismo	57
4. Percurso Teórico-Metodológico.....	66
4.1. Fenomenologia Social.....	71
4.2. Entrevista Narrativa e os Caminhos da Pesquisa.....	76
4.2.1. Análise dos Dados.....	82
4.2.2. Sobre as entrevistas e a análise estrutural das narrativas.....	84
4.2.3. Lócus da Pesquisa.....	87
4.2.4. Sujeitos da Pesquisa.....	92
5. Juventude nem tão transviada: Apresentando os sujeitos.....	95
5.1. Quem canta, encanta e os males espanta: Quem são os sujeitos?.....	95
5.1.1. Renato Russo: E a percepção de que “voltamos a viver como há dez anos atrás”.....	98
5.1.2. Rita Lee: Dos cabelos vermelhos à ser “mais macho que muito homem”.....	98

5.1.3. Elis Regina: Que bom que a gente ainda “possui a estranha mania de ter fé na vida”.....	99
5.1.4. Belchior: Temer a verdade de que “eles venceram e o sinal está fechado pra nós, que somos jovens”.....	100
5.1.5. Maria Bethânia: É preciso “vencer o inimigo invencível... por um pouco de paz”	101
5.1.6. Caetano Veloso: Depois de tanto continuamos “caminhando contra o vento”.....	102
5.2. Profissão Professor: Da escolha à vivência do curso.....	103
5.2.1. Motivação para escolher Licenciatura.....	103
5.2.2. O que pensam sobre seus cursos.....	108
6. Igualdade versus preconceito: Luta, corrida ou diálogo?.....	115
6.1. Percepções sobre igualdade.....	116
6.2. Percepções sobre preconceito.....	121
6.2.1. Racismo.....	128
6.2.2. Sexismo.....	132
7. Um olhar sobre a formação: A universidade em foco.....	139
7.1. O cotidiano dos estudantes.....	139
7.2. Pode ser um espaço para discutir raça e gênero?	146
7.3. O findar a formação.....	149
7.3.1. O papel da formação na reflexão da raça e do gênero.....	149
7.3.2. Sobre as visões de igualdade e preconceito.....	152
7.3.3. Consideram-se preparados para o trato do preconceito?.....	154
8. Considerações Finais.....	159
9. Referências.....	175
10. Apêndices.....	181

INTRODUÇÃO

O curso de mestrado acadêmico é uma notória ruptura para quem é oriundo diretamente da conclusão de uma graduação. Desde os elevados níveis de exigência ao aprofundamento teórico requerido e necessário, é nessa modalidade de ensino que o estudante se percebe, de fato, enquanto pesquisador em formação. É, ainda, nessa etapa que demandas sociais e acadêmicas são vistas por diferentes óticas e com o refinamento que a pesquisa científica proporciona. Digo isso, pois foi dessa maneira que ocorreu comigo.

Há pouco mais de dois anos encerrei um ciclo e me dispus a iniciar outro que há muito vinha almejando, ingressar em um curso de Pós-Graduação de Mestrado em Educação. Tive o privilégio de continuar na minha segunda casa, a Universidade do Estado do Pará, instituição em que me graduei no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao passar a euforia da aprovação no processo seletivo, emergiu uma necessidade que iria me acompanhar durante alguns meses: descobrir, ou melhor, construir meu objeto de pesquisa.

Sabe-se que a educação é um processo que se dá no decorrer da vida do indivíduo e em todas as esferas e espaços da vida humana, ultrapassa a instrução e o ensino escolar, em que a célebre frase de Freire de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 79) concorda perfeitamente. E, ainda que seja forçoso reconhecer que a educação pode ser um processo de silenciamento e retrocesso, toma-se como perspectiva que a mesma pode atuar como campo de debate e resistência, de desconstruções e construções de mentalidades, de libertação, construção da igualdade e de reconhecimento das diferenças e diversidades.

Neste momento, tomarei a educação partindo do olhar Freireano, por acreditar que se demonstre as duas faces da educação brasileira. A primeira perspectiva, a educação bancária, é histórica e, cada vez mais, estamos sendo obrigados a presenciar o seu retorno ao centro dos debates no cenário educacional brasileiro. É aquela que domina, oprime e aliena. Já a segunda é a libertadora, que humaniza, liberta e possibilita uma tomada de consciência da inconclusividade humana, tendo em vista que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2011, p. 57)

Por concordar com este inacabamento do sujeito que percebo que medidas e mentalidades que não convergem para a libertação humana podem ser questionadas, pois a liberdade e humanização por meio da educação é possível para todos indistintamente. A importância da educação nesse contexto está na sua abrangência e possibilidade de realização, pois ela ocorre desde o ambiente familiar, nas relações sociais mais amplas até nos espaços formais de ensino, e assim, possibilita que os oprimidos, dominados e alienados se entendam como tal e lutem contra essa realidade já que ela é uma ação transformadora, pois se "se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda." (FREIRE, 2000, p. 31).

1.1. Contexto e problema

Estamos sendo obrigados a assistir um circo de horrores que jamais teríamos comprado ingressos: a crescente onda conservadora¹ que insistentemente vem tentando fincar raízes na educação, atacando conquistas e cerceando direitos de diferentes segmentos da sociedade brasileira. O enfrentamento das atuais mudanças é necessário para que grupos e/ou indivíduos não sejam mais oprimidos, excluídos e inferiorizados. A própria história, quando permitiu que sujeitos fossem ocultados, mostra-nos como ocorre a negação não apenas da importância e contribuição destes para a constituição da sociedade, mas de sua própria existência. Tomemos os negros e as mulheres como exemplos de sujeitos com histórias desvalorizadas, suprimidas ou invisibilizadas. Não reconhecer a diferença, seja ela qual for, é reafirmar o discurso de que todos são iguais. Uma forma de negar a existência material e o lugar social. Assim, o que está em pauta no jogo de ocultação da vida social de sujeitos como mulheres e negros não é a igualdade de aspectos anatômicos, biológicos ou cognitivos e sim, de sua historicidade e de seus direitos.

¹ Mudanças no cenário político no ano de 2016, como o *impeachment* da presidente da República Dilma Rousseff e posse do atual presidente Michel Temer ocasionaram alterações na organização de diversas esferas da vida social, como a educação.

Como exemplo das tensões contemporâneas em torno do reconhecimento das diferenças ou dos direitos de todos, pode-se indicar medidas incoerentes de grupos de políticos conservadores no cenário social, como a proposição do programa “Escola Sem Partido”² e a recente reforma do Ensino Médio, feita a revelia dos setores educacionais, estudiosos, universidades e dos movimentos juvenis que eclodiram por todo o país em oposição a então Medida Provisória 746/16, tornada Lei nº 13.415³ e que suprime dimensões da formação discutidas e delineadas após o período da Ditadura Militar.

Esta medida consiste em mudanças estruturais no Ensino Médio, em que as principais são: escolas de tempo integral, carga horária de 1.400 horas, descentralização da definição das áreas do conhecimento e habilidades curriculares, obrigatoriedade, durante os 03 anos de curso, somente o ensino da língua portuguesa e da matemática. Além disto, incorpora o docente “notório saber”, um professor sem licenciatura. Tal medida afeta diretamente os cursos de formação de professores e a valorização do professor.

Nesse contexto, a formação de professores ganha relevância singular por deter a chance de ir adiante da mera formação de profissionais para propagar e ao mesmo tempo perpetuar uma visão opressora e desigual, e assumir-se enquanto campo de discussão da atual realidade, do sentido social de assuntos que lhe são inerentes, de como a educação pode romper com o rotineiro preceito pragmático, tecnicista e ir ao âmago dos problemas sociais, pois é sua função, também, debater questões contemporâneas.

Por inúmeras vezes ouvi em rodas de conversas informais com profissionais de outras áreas que o professor é despreparado para o trato das diferentes realidades, quando deveria ser um profissional completo e tivesse a capacidade de não apenas instruir o aluno em termos conteudistas, mas também que o levasse a se constituir enquanto ser pensante e crítico, que sua prática deveria, obrigatoriamente, atingir todas as esferas da sociedade. Porém, essa não é uma realidade devido a, inúmeras vezes, própria formação que o/a docente recebeu. Falo

² Enquanto ainda era projeto de Lei, teve seu texto rejeitado no Senado Federal em novembro de 2017.

³ A Medida Provisória 746/16, tornou-se em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 que estabelece mudanças no Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2017).

isso pelo déficit na percebido minha própria formação no que concerne à assuntos como o que venho me propondo a pesquisar.

Quando parei para pensar em como a história da formação de professores vem discutindo temas que vão além de conteúdos pedagógicos, percebi que existia uma considerável lacuna nesse debate, pois tais assuntos foram historicamente excluídos desse ramo da história. Tomei consciência disso ao ler inúmeros textos sobre a formação docente que mostram que por muito tempo o magistério foi profissão de homens brancos e os conteúdos eram aquilo que a sociedade do tempo (das diversas fases) achava ser relevante e o ingresso nestes cursos de uma notória participação feminina a partir do século XIX e das crianças negras, filhos de escravos, a partir da Lei do Vinte Livre em 1871 (LUGLI; VICENTINI, 2009).

Debater temas contemporâneos nos cursos de licenciatura é uma forma de oportunizar não somente o acesso a informações, mas também uma maneira de pensar em uma possível mudança da formação de professores e, por conseguinte, da realidade dessa a partir de dentro.

Na presente pesquisa, realizei um estudo no campo a formação inicial, deslocando o foco tradicional que recai sobre o currículo, as disciplinas em si ou as atividades institucionais, para dirigir a atenção da investigação para os futuros professores. A opção de estudá-lo- aquele que se encontra em formação e não o professor já atuante- se deu pelo fato de compreender que para a ocorrência de uma reflexão em maior amplitude e, em tese, mais completa da própria atuação, é preciso que seja dado destaque para a maneira como esse profissional aprendeu essa profissão, na constituição da formação de professores enquanto campo de pesquisa, pois isso

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2010, p.176)

Encontrei no processo de construção do objeto a afirmação de que é necessário defender uma formação que proporcione ao aluno subsídios para que se constituam enquanto docentes críticos, reflexivos e problematizadores e, não

apenas, como profissionais competentes no trato de habilidades pré-estabelecidas por órgãos reguladores da educação (MACHADO, 2002). Ou seja, a formação enquanto espaço de resistência contra imposições inconcebíveis e dominação comum e historicamente imposta por uma ação governamental.

Vivemos em um país de dimensões continentais e assim como seu vasto território, grande é também a sua pluralidade, como destacoa raça e o gênero. Propor estudar temas que comumente são postos à parte da escrita oficial da história nacional não é apenas uma forma de lhes dar notoriedade, como também uma maneira de lutar contra o ocultamento sofrido há tempos. O Brasil é extremamente miscigenado e mais da metade da sua população é constituída por indivíduos autodeclarados negros.

Somente em termos numéricos⁴ já seria suficiente para justificar o estudo da questão racial, pois seria um jeito de inserir a maior parte da sociedade em um debate que lhe é intrínseco. Além disso, a constante exclusão desses sujeitos colabora para a negação da sua inegável contribuição para a formação do país enquanto nação e da própria sociedade brasileira em si. A educação pode auxiliar nesse fluxo resistente, tomemos como exemplo a Lei N° 11.645/08 que torna obrigatório a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008) e tem a intenção de que a escola não seja mais um mecanismo perpetuador de desigualdades raciais.

Defendo o termo “diferença racial” por concordar com o ponto de vista de Gomes (2011) de que raça é uma construção social e histórica e por isso, não poderia cometer o rotineiro equívoco de tentar unificar algo tão plural, em que é “uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras” (p. 110).

Estamos imersos em uma sociedade que estabelece padrões e impõe regras para que todos sejam iguais perante as condições estabelecidas por um grupo dominante (refiro-me a representatividade social e política) que dificulta toda e qualquer tentativa de mostrar que o normal é ser diverso, é ser diferente. Fomos obrigados a aceitar, no decorrer de toda a nossa formação - seja ela social ou educacional - que o padrão social hegemônico se refere ao homem, branco, heterossexual e, sobretudo, aprendemos que quem não for detentor de tais

⁴De acordo com a agência de notícias do IBGE, em 2016, 54,9% da população brasileira se autodeclarava parda ou preta. Esse dado foi constatado a partir de pesquisas domiciliares. (IBGE, 2017)

características não possui os mesmos direitos e por isso pode ser subjugado e secundarizado.

A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construía representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. Passamos, assim, a tomar como verdade que as mulheres se constituíam no “segundo sexo” (LOURO, 2008, p. 20).

No trecho acima, a autora faz menção às mulheres nessa perspectiva excludente, a qual trouxe para o debate da formação de professores, pois percebi que não é apenas relevante, mas também, indispensável. Abordei a relação entre o feminino e o masculino, que supõe a mulher como ser inferior e também mostrei outras possibilidades que não se identificam com a lógica binária histórica que posiciona o homem e a mulher como pares opostos.

Sociedade essa que é androcêntrica⁵ e historicamente divide-se entre homens, no papel de grupo dominante, e mulheres, na condição de grupo dominado e falar sobre gênero visa ir além dessa oposição e se torna uma forma de contrapor-se ao avanço neoconservador a fim de combater a violência que marca essa visão binária, mesmo quando não é física como acontece no preconceito, a exemplo do sexismo e do racismo.

Este objeto partiu de indagações acerca da circulação de sentidos e significados que transitam entre estes estudantes, sobre racismo e sexismo e sobre a potência da formação de professores para contribuir com a construção da justiça social. Muitas questões tangenciaram esta reflexão tais como: os futuros professores concebem a questão racial, suas diferenças e a sua discriminação de que forma? Como futuros professores concebem a questão do gênero, sua diversidade e a sua discriminação? Como as diferenças de raça e a diversidade de gênero aparecem nas narrativas dos estudantes sobre a formação que recebem? Os cursos de licenciatura contribuem para a formação de um professor libertador nestas áreas?

Contudo, a questão que orientou esta investigação configurou-se na seguinte direção: Como estudantes de Licenciatura em fase de conclusão do curso percebem igualdade e preconceito, especificamente no que tange as relações de raça e gênero?

⁵Segundo Amorim, Carvalho e Félix (2017) concerne a visão que se tem sobre a maior relevância de assuntos masculinos do que femininos, sendo as mulheres as responsáveis pela opressão e submissão sofridas.

1.2. O objeto e os objetivos da pesquisa

Tendo em vista a questão norteadora apontada acima, pulsou em mim o interesse por articular a formação de professores, a igualdade e o preconceito na perspectiva da formação inicial, de modo que o objeto desta pesquisa trata da percepção sobre igualdade e preconceito, especificamente acerca do preconceito de raça e gênero, que circula entre estudantes universitários, concluintes de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, da Universidade do Estado do Pará, do ano de 2017.

Este processo investigativo foi conduzido pelo seguinte objetivo geral: compreender a maneira que futuros professores percebem a igualdade e o preconceito de raça de gênero.

E, especificamente: a) descrever suas concepções sobre preconceito, no que se refere especificamente sobre racismo e sexismo; b) evidenciar as concepções acerca de igualdade; e, por fim, c) analisar se suas experiências na universidade influenciam na visão que possuem de igualdade e preconceito.

Sinteticamente os resultados apontaram para a fragilidade da percepção dos estudantes sobre os temas racismo e sexismo, localizados por eles como uma lacuna em sua formação embora possa ser identificado uma inclinação para a construção da igualdade e uma recusa do preconceito. Ainda que o papel da universidade na construção da percepção sobre esses temas tenha sido enfocado, as experiências de formação fora do currículo formal e como iniciativa individual, despontaram como elementos relevantes na constituição de suas percepções.

1.3. Justificativa e Motivações

O que me conduziu a optar por essa temática transita por algumas motivações, dentre elas trago a constante delegação da responsabilidade pela transformação da sociedade através da educação e conseqüentemente ao professor os coloca em uma situação no mínimo delicada. Pelo fato de serem postos a eles obrigações que são de outras esferas, como o Estado, por exemplo. Não podemos esperar que a educação transforme o mundo, mas podemos cobrar que a partir de

um investimento, seja viável que o aluno receba uma formação crítica, real e acima de tudo, possível.

Não será a educação, e muito menos a formação docente, a única capaz de transformar a sociedade. A transformação da sociedade [...] em direção a uma sociedade mais justa, mais humana, não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente (PEREIRA, 2013, p. 221)

Investimento esse que jamais pode ser um disfarce para a dominação e promulgação de ideologias que visem condicionar ou até mesmo propagar ideias de determinado grupo. E sim, que levem em consideração as “observações empíricas, metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais” (PERRENOUD, 2002, p.17) que problematize a realidade e não sirva como mero mecanismo de reprodução ideológica.

Para pensar uma formação abrangente e preocupada com assuntos voltados para a consolidação da justiça social e oriundos das demandas sociais, a formação deveria ser realizada por profissionais da própria educação e não como inúmeras vezes acontecem de ela ser gerida por especialistas de outras áreas. Para que isso não ocorra se faz necessária uma valorização do conhecimento docente, uma vez que, de acordo com Nóvoa (2013), o debate deve ser proposto e realizado por especialistas da área, contribuindo para uma valorização da produção acadêmica da educação na mesma medida em que essa seja uma forma de resistência epistemológica.

Faço parte da geração de jovens que tiveram acesso a universidade na faixa etária prevista, pois de acordo com o Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, a educação básica obrigatória e gratuita se encontra dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 1996) e, por ter cumprido tal previsão, ou seja, estar na escola na idade e série correspondentes, além de também ter dado continuidade aos estudos de maneira direta e ininterrupta, e não ter ingressado no mercado de trabalho, me encontro na idade esperada para o nível de instrução educacional em curso.

Pode-se afirmar que trajetórias como a minha são uma novidade na história da educação do Brasil e, especialmente, da formação de professores e por isso, essa troca de conhecimentos com sujeitos das mais variadas faixas etárias me possibilitou enxergar a necessidade de problematizar questões que superam a

restrição dos cursos de formação em espaços de transmissão de conteúdos e didáticas de ensino. Percebo isso, pois sou pedagoga e também venho de um curso de formação de professores e é nessa realidade que me encontro inserida e discutir tal situação é refletir sobre a minha própria profissão.

Ao realizar a exposição do meu objeto de pesquisa e as ponderações anteriores, demonstro a crença na importância antes de discorrer sobre a relevância, propriamente, de estudá-lo ou fazê-lo dialogar com alguns autores que irão fundamentar o meu estudo, abordar como se deu o, nem tão simples, caminho de pensamento e conseqüentemente de construção do referido objeto.

Como egressa do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, passei a perceber a circulação de preconceitos em diferentes situações e dirigidos a diferentes pessoas nesse espaço, o que levou-me a questionar sobre como os estudantes, futuros professores oriundos desta instituição, percebiam os debates sobre igualdade e preconceito acerca dos temas de raça e gênero e, posso dizer que também se deve a percepção dessa lacuna na minha própria formação.

Deve-se ressaltar que o debate destes temas que são considerados como contemporâneos nos cursos de licenciatura, tem uma dimensão histórica, e sua presença é notada mesmo que seja na ausência de discussão desde tempos de outrora. Tomamos então como premissa nesta investigação, escutar a voz dos futuros professores, permitir que igualdade e preconceito sejam refletidos a partir do prisma de quem está finalizando o processo de formação de professores e não, como classicamente ocorre, de quem a promove. Ouvir quem faz também parte desse processo de formação, ou seja, que os temas sejam vistos pela própria lente dos sujeitos a quem essa formação se destina, os estudantes das licenciaturas. Sujeitos esses que estão nesses espaços formativos como representantes da sociedade que em breve estarão dando-lhes retorno da formação recebida.

O modo como compreendo e discuto tais temas não originou-se no interior das salas de aula da graduação pelas quais passei, pelo contrário. Recebi uma formação altamente pragmática e, por inúmeras vezes, desvinculada da realidade que iria me inserir ao adentrar na vida profissional. Dadas vezes esta realidade foi denunciada por mim e pela maior parte dos estudantes que conheci, pelas vivências em estágios que nos revelava a deficiência, nesse aspecto, da formação. Então,

uma necessidade tornou-se inerente a mim, uma necessidade de ser ouvida, de buscar somar e não apenas reproduzir aquilo que me era imposto.

Partindo disso, então, entendo como sendo importante ouvir concluintes por saber que se encontram em um momento de certezas e incertezas, pois estão findando sua formação inicial e prestes a entrar no mercado de trabalho, ouvir como enxergam temas educacionalmente marginalizados como igualdade e preconceito de raça e gênero, já que em tese, ainda não foram, influenciados pela prática docente que virão a ter.

Filha e neta de um casamento entre negritude e educação, o debate sobre uma educação democrática, problematizadora e, acima de tudo, justa sempre esteve presente na minha vida, muito antes de optar por ingressar em um curso que me tornaria pedagoga. Esta educação que influenciou minha escolha profissional e acadêmica e, acima de tudo, o modo como enxergo e entendo o mundo, conduziu-me para o debate de questões que por diversas vezes são academicamente silenciadas. Vi que uma das minhas principais motivações que me levaram a buscar, cada vez mais, conhecer o outro por ele mesmo e não pelo que dizem sobre, constituiu-se muito antes de entrar em um curso de formação e, sim, vem de berço.

Minha mãe e minha avó teceram-me entre seus romances de justiça, equidade, enfrentamento e acima de tudo do modo de enxergar a vida e o mundo que me cerca, em que o fato de ser “diferente” ou “prematuro” dos demais não é ruim, pelo contrário, faz-me única. O elo familiar e acadêmico com as temáticas fez de mim, primeiramente, uma curiosa sobre a vida, em seguida uma indagadora daquilo que me era dito e que não fosse acompanhando de uma explicação plausível e, posteriormente, uma estudante questionadora, uma profissional inquieta com as discriminações que presenciei e vivenciei. Hodiernamente, posso afirmar, uma pesquisadora crítica, reflexiva, atenta as demandas, contradições e lacunas da formação de professores.

Em pesquisa anterior relatei que desde que me entendo enquanto ser pensante recordo-me das inúmeras histórias familiares e o fato de ter como primeiras referências de docentes femininas negras justamente minha mãe e minha avó, que contavam-me tais histórias, fez com que a minha disposição para ouvir outras pessoas sobre o que acreditam ser importante, sobretudo acerca das suas próprias trajetórias, aumentasse a cada passo dado. Perdi as contas de quantos episódios marcantes me foram relatados e, em decorrência disso, uma constante e

crescente onda de indagações tomou conta dos meus pensamentos sobre o que eu mesma entendia por igualdade, diversidade e diferença.

O incômodo sentido ao perceber uma rotineira negação do debate sobre assuntos relevantes para uma considerável parte da população tornou-me uma questionadora de algumas certezas universais, especialmente de algumas verdades que são tidas como pilares do pensamento partilhado por inúmeros indivíduos e que por vezes são transmitidos e carimbados, no senso comum, como “correto” ou “certo”. O juízo de valor acerca do outro, a recusa da existência da diferença humana faz com que discursos discriminatórios seja a realidade vivenciada diariamente por diversos sujeitos, independentemente de classe, cor da pele, gênero, orientação sexual ou qualquer aspecto que lhe diferencie dos ditos “normais”.

Todos os dias inúmeros relatos são noticiados de que pessoas têm o seu direito de ser igual perante a lei e diferente perante os demais indivíduos lesados. Não discuti apenas a oposição binária por compreender que o gênero não se restringe somente à esses grupos e ao problematizar esse tema, implica diretamente na necessidade de discutir a igualdade no que se refere à direitos sociais. Assim, acabo por contribuir na luta pela equidade de gênero⁶ e desconstrução de preconceitos históricos e que estão profundamente enraizados na mentalidade da sociedade brasileira.

Somos um povo diverso, diferente e plural em seu mais vasto significado. Negar o debate acerca da diferença é recusar a diversidade que está presente desde o início da história da nossa constituição social. E por seu processo de formação predatório, talvez, até os dias atuais sejam percebidas formas de separar os indivíduos entre grupos cujo juízo de valor é dado por uma minoria dominante e opressora, que exclui o que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos e visa alienar, condicionar e robotizar os sujeitos, impedindo a possibilidade de se constituir enquanto sujeito único.

Vê-se, portanto que discutir raça e gênero, em especial no que concerne à igualdade ou ao preconceito contra negros e mulheres são temas que precisam ser trabalhados na escola e na formação dos professores, pela capacidade que possuem para enfrentar e resistir contra toda e qualquer iniciativa que busque violar a condição humana de ser diferente e diverso. E, a maneira pela qual os estudantes

⁶ Combater o sexismo é uma forma de contribuir para a construção dessa equidade de gênero, em que todos os indivíduos são beneficiados, de acordo com Amorim, Carvalho e Félix (2017).

narraram tais assuntos pôde auxiliar não somente para conhecer de que modo eles compreendiam e tinham contato com a temática, porém também se a ausência desse debate formal dentro da formação inicial.

A educação por ter em sua raiz a finalidade de atender a todos, independente de singularidades físicas e sociais, deve possuir respaldo científico para saber lidar com a diferença entre os semelhantes, para que o ensino seja realizado por sujeitos críticos e não por propagadores de ideologias perversas. Os cursos de formação de professores podem dar suporte para que isso ocorra e, esperançosamente falando, quem sabe o primeiro passo seja dado através da minha dissertação.

Foram vários os meios que me trouxeram para essa temática. Dentre eles posso citar a ausência do debate de temas transversais na minha própria formação. O sonho de mudança educacional, social e política passam pela crença de que ao fincar novas bases na formação dos futuros professores podemos construir uma sociedade mais justa e, por isso, dispor-se a ouvi-los, suas falas e opiniões, parte da crença inabalável de que posso contribuir para a construção da justiça e igualdade social por meio do conhecimento que foi produzido nesta investigação.

Sou mulher, professora e negra. Fui vítima de discriminação racial, de gênero, dentro do ambiente escolar e também do social e mesmo que eu tenha recebido no decorrer da minha vida uma educação e instrução familiar que me fizeram enfrentar toda e qualquer prática discriminatória, foram acontecimentos que marcaram profundamente a minha história. Hoje, por meio do conhecimento teórico que a cada dia venho construindo, paro e reflito, chegando a conclusão de que talvez os professores responsáveis por tais atos não os tenham cometido por maldade, conscientemente, mas por falta de preparo ou de condições para o trato das diferenças. E que, se eu puder continuar lutando por uma educação mais crítica e reflexiva, que não seja instrumento utilizado na manutenção de discriminações históricas, o farei.

No início do curso de mestrado, mais especificamente em fevereiro do então corrente ano, (2016), se deu o início das aulas e uma disciplina obrigatória denominada “Pesquisa em Educação” foi o espaço responsável por problematizar e elaborar a redação do que eu acreditava e defendia ser meu objeto. Por meio de uma reflexão conjunta com as professoras da mesma e os demais colegas mestrandos percebi que seria um percurso longo e árduo. Recordo-me como

extrema clareza de uma frase dita por uma das docentes direcionada a mim: “você está no berçário do mestrado”. Enquanto para muitos aquilo soou como uma maneira de desmerecer a minha condição de ter ingressado em uma faixa etária considerada jovem no programa, isso é claro, para os padrões das antigas turmas, para mim foi uma oportunidade.

Chance de me permitir e, ao mesmo tempo, crescer a pequenos e incertos passos, com a curiosidade de quem descobre um novo universo de possibilidades somadas à ausência de medo do desconhecido. Digo isto, pelo fato de que enxerguei no meu ingresso - para alguns considerado precoce - uma forma de renascer academicamente, pois foi nesse ambiente de formação que encontrei o que pretendo continuar fazendo a partir de então: pesquisar. E acima de tudo foi nesse espaço que comecei a ter consciência de que a maneira com que compreendo e enxergo o mundo possui uma estruturação e suporte teórico e científico.

Sei que talvez eu tenha seguido o caminho mais difícil, reconheci-me epistemologicamente fenomenológica e delineei meu quadro metodológico antes de me apaixonar por algum objeto específico, mostrando a rebeldia “tipicamente” juvenil e não acatando as inúmeras recomendações sobre o curso normal de uma pesquisa. Faço essa afirmação por ter, na maior parte da minha trajetória acadêmica, utilizado desse método científico sem me dar conhecimento a ponto de nomeá-lo, por causa, obviamente, do fato de que a formação inicial que recebi não me deu suporte para tal.

Quanto mais ouvia sobre a fenomenologia, no início do período letivo, mais esse reconhecimento ia se apurando e a percepção de que ela me proporcionaria a aproximação e ao mesmo tempo o distanciamento necessário para o conhecimento do fenômeno que me proponho a compreender, através da visão dos próprios sujeitos. Seguindo o pensamento de Peixoto (2003), um dos principais autores que li nesse período, me dei conta de que finalmente tinha encontrado o sol na escuridão que me encontrava, mesmo que ainda distante, só faltava o meu lugar para apreciá-lo e assim aconteceu. Em uma das inúmeras horas que me encontrei diante de uma tela de computador lendo e relendo autores e diversos trabalhos com a esperança de se que fossem o fósforo que acenderiam a lamparina que começaria a iluminar meu percurso para chegar ao tão almejado “meu lugar ao sol”. E, em parte dessa maneira ocorreu. Contudo, aqui não irei me ater ao caminho metodológico.

Por diversas ocasiões me senti, de fato, uma criança sonhadora que ao ler seus ídolos, acredita que pode mudar o mundo ao mesmo tempo em que o conhece e, provavelmente tenha sido esse o meu maior entrave nesse processo de construção científica, pois por querer fazer coisas que a duração do mestrado não me permitiria, o desvelar do meu objeto além de ter sido demorado, tenha sido extremamente desafiador. Disse anteriormente que o clareamento da minha trilha epistemológica se deu parcialmente pelas horas despendidas à leitura, pois a outra parte foram as incontáveis mudanças de rotas (ou retorno às mesmas, dependendo de qual lente se enxergue tal fase) que as orientações me proporcionaram. É reconfortante saber que mesmo no escuro alguém está disposto à acompanhar sua maturação e contribuir para que ela não seja tão penosa quanto poderia ser.

A disciplina eletiva de Políticas de Formação de Professores abriu o meu olhar para a compreensão da real necessidade de se pensar e repensar sobre tudo que envolve a formação de professores. E a partir disso, passei a tomar consciência de que defendo uma formação de professores crítica e problematizadora, em que ao professor seja ofertada saberes que vão muito além do que metodologias para ministrar aulas com o conteúdo previamente delimitado em livros didáticos propostos por unidades regulamentadoras da educação e conseqüentemente do ensino. Em que a minha pesquisa, possa ser uma forma de contribuir na busca por uma formação que proporcione ao futuro professor subsídios que ele mesmo entenda como sendo importantes para o exercício da sua função de educador, não instrutor, em que ele seja capaz de refletir a realidade, problematizar assuntos de todas as áreas da vida, sejam do senso comum ou do meio científico, criticar normatizações impostas em uma cadeia hierárquica e acima de tudo, que ele saiba que o seu papel vai bem mais além do que apenas preparar o aluno para o êxito acadêmico e chegue a detenção do poder de interferir na realidade e na visão de mundo do mesmo.

Esse período deixou marcas tão profundas que culminaram na transformação de como entendia e via a minha própria pretensão de pesquisa, a qual foi consideravelmente modificada. Inicialmente, iria falar de trajetória profissional de professoras universitárias negras. Possuía essa intenção por entender que o mestrado poderia ser a oportunidade de dar continuidade à uma pesquisa anterior a esta, realizado como trabalho de conclusão de curso, cujo título era: “saíram da cozinha, mas não pra cair no samba: a história de como mulheres

negras perceberam que seus lugares são na sala de aula” e que fez eu me apaixonar pelo tema de raça e gênero, especialmente no que se refere a mulher negra, que me encantou de tal modo que não cansam de saltar-me os olhos e o coração.

Nesse período se deu a percepção de que diversos questionamentos inicialmente pessoais eram também epistemológicos e poderiam ser expandidos. Ao mesmo passo em que comprovei aquilo que todos diziam e por vezes não dava a devida relevância, que fazer o que se gosta, além de não ser trabalhoso é satisfatório. Prova disso, foi a coroação dessa fase em forma de primeiro lugar no prêmio de Melhor Trabalho de Conclusão de Curso do ano de 2015. E as palavras insistem em fugir ao tentar descrever a importância desse prêmio pra mim, mas ousou resumi-lo a quatro: reconhecimento, orgulho, gratidão e incentivo.

Este incentivo em forma reconhecimento mostrou-me que o caminho que estou seguindo pode, sim, proporcionar frutos e, sobretudo pode fazer a diferença, não somente no âmbito pessoal ou curricular e acadêmico, como também na vida de outros personagens. Busquei conhecer histórias de professoras universitárias negras pela crença de que para indagar o presente era necessário conhecer o passado. Percebi que para se pensar em mudanças futuras era preciso que o presente fosse problematizado e, em especial que os atores que estarão inseridos na nova realidade educacional se posicionassem acerca de temas sociais, políticos e academicamente valorosos.

Defendi isso por concordar que a formação do professor não se dá somente no espaço da sala de aula. E sim, no decorrer da vida, desde os anos iniciais até a formação acadêmica. Segundo André (2010) fica evidente que o papel da universidade perpassa por diversas funções, dentre elas a de proporcionar aos sujeitos que ali se encontram em formação, espaços e atividades com a finalidade de discutir, criticar e refletir muito mais do que conteúdos a serem apreendidos para posteriormente serem ministrados na prática e sim, que reflita a formação propriamente dita e a universidade enquanto ponte do meio científico para o não científico.

1.4. Estado do conhecimento – Dissertações e Teses

Percebi que a pesquisa poderia ser viável ao realizar o estado de conhecimento (analisei apenas dissertações e teses) sobre diferenças de raça e diversidade de gêneros no contexto da formação inicial de professores, e em especial que leve em consideração o posicionamento dos estudantes, principalmente no programa em que cursei meu mestrado em que constatei a notória lacuna no que concerne à essa discussão.

Em um dos momentos iniciais à construção desse trabalho dissertativo me vi frente à necessidade de despender horas em busca de algo similar ao que me propus a realizar, pelo fato de esse ser um dos cuidados de um pesquisador, com a finalidade de não cair no equívoco de seguir por trilhas já percorridas. E, nesse momento, me deparei com uma realidade que já havia sido anteriormente anunciada por um professor de uma disciplina do curso de mestrado: Estou imersa em campos vastos, profundos e acima de tudo que conversam, porém não dialogam. Aqui, refiro-me à articulação entre a formação inicial, raça e gênero.

Busquei no Banco de Dissertações e Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nos sites dos Programas de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, os dois maiores e mais antigos programas do Estado. Entre os filtros disponíveis para pesquisa no acervo da CAPES, utilizei-me dos: de “educação” na área de concentração e também no nome do programa. Em seguida selecionei os programas acima mencionados. Como categorias e/ou palavras-chave foram utilizadas as seguintes: “gênero/mulher/menina/sexismo”, “raça/negro(a)/racismo” e “formação inicial”. O período foi o correspondente a uma década, ou seja, do tempo compreendido entre 2007-2017.

Encontrei um total de 39 (trinta e nove)⁷ trabalhos, sendo: 7 (sete) dissertações e nenhuma tese sobre formação inicial; 14 (quatorze) dissertações e 02 (duas) teses acerca de relações raciais/raça; 15 (quinze) dissertações e 01 (uma) tese sobre gênero. Neles, nenhum versava de maneira conjunta sobre uma possível relação de tais temas com a educação em um âmbito formativo. Fiz o recorte espacial desses dois principais programas, pois são os maiores, mais antigos e pela

⁷ O quadro com os trabalhos pesquisados se encontra no apêndice A do trabalho.

crença de que o conhecimento produzido pelos mesmos respondem as demandas locais da comunidade da região.

Dos trabalhos identificados e relativos à formação inicial⁸ 01 (um) trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos, 01 (um) sobre a pesquisa em núcleos de pesquisa, 01 (um) sobre atuação profissional e organização do trabalho pedagógico, 02 (dois) sobre educação inclusiva, 01 (um) sobre currículo e 01 (um) sobre política de formação de professores.

Com relação à raça⁹, descobri dissertações que tratavam de: 01 (uma) de identidade negra e projeto educativo, 03 (três) sobre representações sociais (seja de professores ou alunos), 01 (uma) sobre teses e dissertações acerca de relações raciais, 02 (duas) sobre leis e prática pedagógica (mais especificamente sobre as Leis nº s 10.639/03 e 11. 274/06), 01 (uma) sobre cotas raciais em cursos da Universidade Federal do Pará, 02 (duas) sobre o movimento negro (percepções dos militantes e participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais-currículo), 01 (uma) sobre a inserção de pesquisadores negros em cursos de Pós-Graduação, 01 (uma) sobre relações sociais de alunos no espaço escolar e 01 (uma) sobre currículo e educação no campo. Já nas 02 (duas) teses, além da raça, uma discutia sobre relações raciais e a outra tese e dissertações produzidas.

Já relacionado ao gênero¹⁰, o que primeiramente se percebe é que a maior quantidade de trabalhos foram realizados no final do período delimitado, em que 04 (quatro) dissertações direcionam-se para o estudo de instituições de ensino que eram voltadas para a instrução de meninas, relações de gênero e presença feminina em cursos chamados “masculinos” foram 02 (duas), uma sobre mulher e discursos do poder judiciários, 01 (uma) de práticas discursivas de professores homossexuais de séries iniciais, 02 (duas) sobre gênero e/ou sexualidade no currículo, 01 (uma) trata de discursos infantis sobre a profissão e os gêneros na docência, (01) uma fala da atuação pedagógica para a inserção de meninas escapeladas, 01 (uma) faz um estudo das produções científicas sobre gênero, 01 (uma) sobre relações de gênero no assentamento, 01 (uma) sobre diferenças sexuais e 01 (uma) de representações sociais de meninas que cometeram atos infracionais. Na tese a temática versava

⁸ O quadro com os trabalhos sobre a formação inicial se encontra no apêndice B do trabalho.

⁹ O quadro com os trabalhos sobre raça se encontra no apêndice C do trabalho.

¹⁰ O quadro com os trabalhos sobre gênero se encontra no apêndice D do trabalho

sobre a concepção de educação para mulheres de acordo com autoras latinas e descolonização.

Chama atenção a ausência de trabalhos que detinha uma vertente semelhante a minha, ficando evidente o ineditismo do que me dispus a fazer. E, por apresentar um requisito básico para ser uma pesquisadora, a curiosidade, fiquei ainda mais interessada já que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011, p.33)

Acredito no potencial que a pesquisa e, conseqüentemente, a educação possui para transformar a realidade vigente. A temática que discuti, ainda que seja bastante presente nas Ciências sociais, no campo da educação é ainda, de certa forma, nova e, pouco debatida nos programas da região. Como se percebe após conhecer as produções dos dois principais programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará, abrindo assim um novo caminho para debater tais questões dentro do campo educacional.

1.5. Sobre a estrutura do texto

O texto que se segue apresenta seis capítulos, sendo os três primeiros de aprofundamento teórico e os três últimos de análise dos dados angariados. Conta também com quadros acerca dos trabalhos catalogados para o estado do conhecimento, o roteiro de entrevista narrativa e o termo de consentimento livre e esclarecido. Primeiramente tem-se a seção que aborda o que entendo por educação e o diálogo com perspectivas de alguns autores; a formação docente no que concerne a um histórico de como ela se deu desde o século XIX até que passasse a se configurar como se encontra atualmente e também a uma discussão sobre formação inicial e o surgimento dos primeiros cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia e, em especial, como ela se apresenta de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas.

O segundo discute a questão da igualdade, em que na sua ausência o que se percebe é o surgimento de práticas discriminatórias como o preconceito, e não consigo conceber o respeito às diferenças e a diversidade se houver a negação da própria igualdade. Por isso, percebe-se o debate sobre igualdade enquanto garantia para o exercício da cidadania; o reconhecimento das diferenças e diversidades humanas para a garantia da igualdade; a possibilidade dessa igualdade e, em que, na sua negação erguem-se práticas preconceituosas, como o racismo e o sexismo.

O terceiro capítulo trata especificamente da construção do meu percurso metodológico, por crer que toda pesquisa deve oferecer à quem for buscar o conhecimento produzido por ela o caminho pelo qual ela se delineou, para sua melhor compreensão. Trazendo a pesquisa qualitativa, o enfoque fenomenológico, a entrevista narrativa enquanto instrumento de coleta e de análise de dados, como foi realizada, e ao findar a delimitação dos sujeitos e do lócus de pesquisa em que as entrevistas foram realizadas.

No quarto capítulo da dissertação e primeiro da análise dos dados descreve-se os critérios de opção pelos pseudônimos dos sujeitos entrevistados e o conhecimento acerca dos seus respectivos perfis. Depois disso detalho a motivação para escolher ingressar em um curso de licenciatura e o que pensam sobre seus cursos e suas vivências no mesmo.

Posteriormente, o capítulo traz a análise das duas categorias basilares desse processo investigativo, ou seja, a maneira que os futuros professores posicionam acerca do que consideram e definem como igualdade e em seguida sobre o preconceito. Ao final narram a respeito do que compreendem especificamente de duas formas do preconceito, aquele direcionado aos negros, o racismo, e as mulheres, o sexismo.

Por último, o sexto capítulo analisa as vivências e experiências na universidade narradas pelos estudantes; a universidade enquanto espaço para debater raça e gênero; a possível ou não contribuição da formação recebida no modo como pensam igualdade e preconceito, se essa formação permaneceu igual ao período de ingresso no Ensino Superior ou modificou-se e se consideram-se preparados para lidar com situações de preconceito no exercício da futura profissão.

II- APORTES TEÓRICOS

2.1. Educação

Por vezes me vi necessitando refletir e construir um conceito próprio sobre o que acredito ser “educação”, como se configura e se estabelece, e na mesma proporção me vi diante de uma bifurcação epistemológica que exige-me um posicionamento e uma possível defesa de determinada concepção. A primeira é a comum e habitual reprodução daquilo que me é dito no decorrer da formação que constantemente recebo e a segunda é a elaboração de um entendimento individual, a partir, é claro, daquilo que acredito e tomo como verdade dos pensamentos dos teóricos que leio e academicamente dialogo.

Então, não concebo um pensar acerca da educação em suas mais várias formas e formatos, sem levar em consideração toda a vivência, seja como aluna ou profissional, no decorrer da minha própria história. E, isso acaba por fazer-me uma teórica de mim mesma, utilizando o conceito de Schütze (2011), de que o sujeito ao remontar sua trajetória individual acaba por formar teorias e apreensões ao longo de suas relações com o mundo e com outros teóricos e sujeitos. Por isso, não apenas para defender o que creio ser educação, como também para advogar por cada linha do presente trabalho utilizo como referência ao mesmo tempo em que concordo e me identifico com alguns autores.

Quando ouço a palavra “educação” diversas palavras automaticamente são associadas à elas, como, sociedade, humanidade e cidadania. Sociedade por todos sermos seres sociais que necessitam relacionar-se para formar-se indivíduo social, o que recai na humanidade, a qual vai muito além do mero fato de ser da espécie humana, e sim, do trato racional e mútuo entre sujeitos diversos culminando no exercício da cidadania, por compreender que é nela que equidade, justiça social e preservação de direitos são obtidos. Finda por ser uma sucessão de eventos interligados, no qual a educação exerce um papel determinante para o funcionamento da vida em sociedade, pois sem ela seríamos meros animais dotados de racionalidade, mas sem discernimento de como utilizá-la.

Sendo assim, penso que seja a reunião de trocas de saberes, conhecimentos e experiências no interior dos grupos sociais, podendo também ocorrer no trânsito entre esses grupos. Por diversas vezes é confundida com ensino ou com instrução escolar e acadêmica, entretanto, entendo como se estas se

configurem enquanto ramificações de um processo muito mais complexo, amplo e diversificado chamado educação.

Configura-se como um dos pilares de toda e qualquer sociedade, mesmo que seus partícipes não tenham consciência do seu poder e também do seu alcance. Pode atuar como forte arma de desconstrução, resistência ou transformação. É um processo constante e contínuo, no qual os indivíduos envolvidos educam e são educados concomitantemente, buscando aperfeiçoar e paradoxalmente manter valores, inerentes ao grupo em que este processo está ocorrendo, não devendo haver hierarquias de saberes nem tampouco de sujeitos. Ocorre em todas as esferas e fases da vida humana. Estabelece-se de acordo com padrões sociais e temporais em que está imersa.

Parto, então, da articulação da minha reflexão com as noções de Freire (1987 e 2011) e Brandão (2007) de que não existe uma única definição para educação, ou sequer um conceito universal capaz de descrevê-la fidedignamente. Desde o nascimento convivemos, nos constituímos enquanto seres humanos e conseqüentemente somos educados dentro de determinado grupo social e nele, aprendemos não somente os seus costumes, modo de viver, ou maneiras de ensinar e aprender tais características, mas também somos educados à perpetuá-los a fim de realizar a manutenção do grupo e de suas formas de sociabilidades.

Brandão (2007) diz que

Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (p.9)

Pois, ela se dá em todos os âmbitos, fases e ambientes da vida dos sujeitos, não podendo, portanto, se restringir aos espaços formais de ensino e de escolarização. Esse mesmo autor afirma que uma das “educações” existentes é a fração do modo de vida, a qual consiste em uma forma encontrada pelos sujeitos sociais de criar e recriar o modo como vivem e também sua cultura (BRANDÃO, 2007).

Entretanto, nessa incessante busca por delimitar e conceituar educação percebo que de nada adiantará estabelecer do que se trata se não houver um esclarecimento acerca das suas finalidades primordiais: constituir o homem enquanto ser pensante e agente transformador da sua própria realidade, habilitando-

o para o convívio em sociedade e para a democratização e conseqüentemente para o desenvolvimento da mesma.

E aí que a concepção Freireana de educação libertadora se apresenta, pois ao visar a humanização do indivíduo e também do mundo ao mesmo tempo em que é tida como a tomada de consciência do “inacabamento do ser ou sua inconclusão” (FREIRE, 2011, p. 50), ou seja, é o vir a ser humano, em que nessa constante construção do indivíduo o mesmo vem a ser mais humano, consciente e livre intermediado pela educação.

Só podendo ser libertadora se, o objetivo final, for a libertação de todos os integrantes desse grupo e não somente de um, pelo fato de que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2011, p.50) e é através dessa tomada de consciência da incompletude humana é que a educação pode exercer seu papel libertador e conduzir para a plenitude, acabamento e conclusão dos seres, uma vez que

A consciência do mundo e a consciência como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 2011, p. 57).

Ele diz, ainda, que a libertação só pode ser alcançada se for em comunhão com outros sujeitos e não individual, ou seja, ninguém liberta-se sozinho, é preciso que haja a libertação de todos e com isso relaciona o ato de educar, que também não ocorre sozinho e sim na relação com o outro. É nesse sentido que o educador é também educando e vice e versa, ou seja, “o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p.79). E, pondero que o mesmo ocorra externamente aos muros acadêmicos e escolares, em que ao mesmo tempo em que os sujeitos sociais educam, também são educados, ao mesmo passo em que repassam suas crenças e valores, aprendem sobre os mesmos.

Advogo por uma educação libertadora não somente dos sujeitos, mas também da própria educação. Digo isto, pelo fato de que inúmeras vezes ela é tida como arma de dominação e opressão por uma minoria que aliena, condiciona e reproduz inúmeras práticas nocivas à vida em sociedade, como preconceitos e

discriminações. Libertação da educação, também, para que ela não seja a responsável pela manutenção e perpetuação da ordem social hierárquica e segragadora vigente.

A educação é um direito estabelecido na Constituição brasileira e melhor debatido no decorrer de toda a Lei ^o 9.394/96, que trata mais especificamente da educação voltada para o ensino escolar em suas modalidades, níveis e estabelece diretrizes e bases para sua organização (BRASIL, 1996). Em que no seu artigo nº 01 estabelece que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esse artigo demonstra o caráter múltiplo que a educação possui, indo muito além da transmissão de conteúdos escolares ou acadêmicos. É a reunião de processos que visam não somente mostrar, como também disseminar hábitos, valores, crenças e por vezes ideologias de determinado grupo, tendo como resultado indivíduos educados de acordo com tal mentalidade e também em um dado tempo da história, por isso somos um retrato expandido da cultura e da sociedade em que estamos imersos.

A educação não se restringe em cadeiras escolares, é a chamada “educação não-formal” (GOHN, 2006, p.28), porém são nos espaços formais que ela é abertamente discutida. Neles, em que por diversas vezes são tidos como a esperança da sociedade para uma possível mudança na realidade seja iniciada, é que a educação se ramifica e dá espaço ao ensino e a instrução. De acordo com Gohn (2006), ainda, a educação formal o educador é o professor, espaços e normas pré-estabelecidos e a finalidade é a aprendizagem.

Espaços formais, estes, que aqui utilizarei como sendo aqueles ambientes em que a finalidade é o processo educativo regulamentado e estruturado, no qual a educação tida como formal e realizada nesses espaços

é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...] Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais (GOHN, 2006, p.28-29).

Esse tipo de educação possui

objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p.2).

Como exemplo desse tipo de educação temos as universidades, as quais configuram-se como instituições formativas. Possuem o ensino como uma de suas finalidades básicas e têm a capacidade de ofertar a quem dela usufrui, uma gama de conhecimentos que proporcionam muito mais do que a mera elevação intelectual. Podem oferecer uma chance de que assuntos comumente marginalizados ganhem notoriedade e que sejam debatidos com maior rigor teórico e respaldo científico, o que, obviamente, não impede que tais debates transitem além dos muros das academias. Podendo, assim, contribuir para a libertação de todos.

E isso será obtido facilitando (na formação inicial) a discussão de temas, seja refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas, etc., em suma analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade (IMBERNÓN, 2006, p. 62)

Percebo, então, a necessidade de discutir a educação que é oferecida em espaços formais de ensino, em especial no que concerne a formação inicial, porém sempre levando em consideração a incontestável influência que a vida social e política, os costumes e as concepções dos partícipes dessa instrução exerce sobre a própria educação em si.

Nela, temos a crença na transformação e acima de tudo no desenvolvimento da sociedade. Delegamos aos profissionais dessa área a responsabilidade de não somente mediar tal mudança, como também de serem os agentes destas. Entretanto, é necessário que se perceba que a educação em suas mais diversas facetas não detém a capacidade de agir sozinha, ela precisa de pessoas conscientes para gerenciá-la e sobretudo para realizá-la. Quando é tida com outras finalidades, que não as anteriormente citadas, percebemos o surgimento e mais inacreditável crescente imposição e aceitação de projetos e medidas que vão claramente na contramão dessa transformação e libertação.

2.2. Histórico da Formação Docente

Para pensar em formação inicial, acredito ser importante fazer um apanhado histórico sobre o modo como a formação se deu ao longo do tempo para que chegasse ao atual modelo, pelo fato de ser um processo histórico e relacional entre indivíduos também históricos que estão inseridos em determinado tempo, localidade, realidade e contexto.

Segundo Lugli e Vicentini (2009) a história da formação docente por inúmeras vezes foi e continua sendo confundida com a própria história da educação e, ao conseguir realizar essa separação acaba formando um campo singular de atuação. Através de uma viagem sobre como a docência se tornou profissão, as autoras nos retratam uma realidade assustadora: a educação está andando em um movimento cíclico. O texto de quase uma década atrás nos mostra como, por muito tempo, constantemente houve a desvalorização do professor e a secundarização da importância do debate sobre a educação.

O que fica extremamente evidente e demonstrado pelas autoras é que além de servir de mecanismo de manipulação do Estado, a formação serviu e continua servindo como forma de perpetuação de condições econômicas e sociais, foi utilizada como meio de realizar a manutenção do sistema vigente, visando sanar as carências de quem estava no poder, situação que estamos sendo obrigados a presenciar novamente. Neste tópico focalizo acontecimentos neste campo a partir do século XIX em diante.

No início do século XIX a formação de professores não possuía relevância para os governantes e foi somente a partir de 1827, através da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro que essa situação começou a ser modificada. Ordenava que o ensino deveria ser tido através do método mútuo. (SAVIANI, 2009). Este, que foi chamado de método Lancaster representava o “modelo artesanal” de professores adjuntos por Lugli e Vicentini (2009). Esse método era

bastante complexo, que exigia o treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para a comunicação entre o professor, os monitores e os alunos, bem como a compreensão dos diversos castigos previstos para as diferentes faltas [...] considerava-se que o docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro

docente na escola da Corte- e esse constituiria o seu preparo específico. (LUGLI; VICENTINI, 2009, p.30-31)

Inicialmente voltado para a instrução e formação de soldados militares, e não para a população em geral, em seguida o ensino mútuo foi a maneira de aprender o ofício de professor, assistindo a atuação de um mais antigo, por isso a nomenclatura de “professores adjuntos”, em que “a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método” (TANURI, 2000, p. 63). Continha regras rígidas e evidentemente hierárquicas, com falta de condições pedagógicas e didáticas. Por esses e outros fatores, esse modelo de formação mesmo que tenha existido por anos, não foi eficiente na preparação para a docência (LUGLI; VICENTINI, 2009).

A criação e difusão das Escolas Normais, as quais correspondiam ao nível secundário de ensino, ocorreram pelo Ato adicional de 1834 e se deu na região sudeste do país. Não lograram muito êxito inicial, pela falta de interesse da população pela profissão, a secundarização da necessidade de formação específica e o custo elevado em comparação ao ensino mútuo (TANURI, 2000). Acrescentando à isso, Lugli e Vicentini (2009) destacam a baixa remuneração dos profissionais e também a não admissão de mulheres nesses cursos.

Ao findar o referido século começa a se perceber uma transformação em âmbito nacional nesta e a docência para os anos iniciais passa a se configurar como profissão cujo público alvo passa a ser majoritariamente feminino e não mais predominantemente masculino, em que

as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação [...] o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização (TANURI, 2000, p. 66)

Neste mesmo período surgiram os cursos Primários Complementares que determinava mais o conhecimento pedagógico do ensino, visando ser uma alternativa para as Escolas normais, as quais tinham custos maiores, pelos professores não especializados e prédios próprios, acabaram se transformando mais tarde em cursos de formação de professores. Porém, “em muitos sentidos, a preparação dos complementaristas não era equivalente à dos normalistas” (LUGLI;

VICENTINI, 2009, p. 39), seja pelo currículo ou mesmo pela própria seleção de admissão.

No que concerne a criação dos cursos de Licenciatura aqui discutidos, remete-se ao início do século XX, mas especificamente a década de 1930. Suas histórias por vezes se entrelaçam e demonstram a busca por uma formação de professores em nível superior, mesmo que o objetivo central da criação desses cursos não seja a formação de professores em si. Antes de abordar os cursos, especificamente, é necessário destacar uma instituição de suma importância para a constituição do Ensino Superior no Brasil: a Universidade de São Paulo (USP) pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

Em que “a partir dos anos 20 do século passado, com as concepções de superação do atraso brasileiro, a idéia de criar universidades no Brasil ganha vigor” (FIORIN, 2006, p. 14) e com isso, Gomes (2016) diz que a criação da USP detinha um projeto político direcionado para a formação daqueles que viriam a dirigir o país, a elite de intelectuais, ou seja, era uma universidade que se “destinava a criar uma nova elite que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional”, sendo pública, leiga e com autonomia acadêmica e profissional, segundo Fiorin (2006).

Tem-se, segundo Gomes (2016), o estabelecimento do curso de Matemática no ano de 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Sua criação ocorreu no mesmo ano da implantação da referida universidade. Era uma subseção da parte de ciências, com duração de três anos e o ensino era realizado por professores italianos contratados. Fiorin (2016) discorre sobre a opção por professores estrangeiros se deu pelo direcionamento de formar a nova elite de acordo com os padrões de países mais desenvolvidos do mundo, em especial os da Europa.

Gomes (2016) destaca ainda que a formação nessa instituição, inicialmente havia sido pensada para a formação de professores para o ensino secundário da matemática, porém, após sua instituição o que se percebeu foi um considerável distanciamento desse objetivo, em que

a função principal do curso era a preparação de matemáticos, ficando em segundo plano, subordinada à formação do cientista, a meta de formação profissional de professores. Para se formar como professor da escola secundária, o aluno, depois de obtido o título de bacharel nos três primeiros anos, deveria cursar um ano de Didática (idem, p. 429).

Até a década de 1930 em nível superior o ensino da Matemática era “realizado majoritariamente em academias militares e escolas de engenharia” (GOMES, 2016 p.430) e a com a criação desse curso na USP passou-se a separar “a formação matemática da preparação pedagógica, tendo conferido à constituição de cientistas maior destaque do que à formação de docentes” (idem, p.430).

Como se percebeu, o curso de Licenciatura em Letras teve seu início no mesmo ano e na mesma instituição que o curso de Matemática. Em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FIORIN, 2006). Em que era inicialmente “subdividida em duas subsecções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras” (idem, p. 15) e “só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã” (idem, p. 16). E, do mesmo modo que o curso de matemática, o curso de Letras não era voltado para a formação de professores propriamente dita, e sim, para o ensino de conteúdos específicos da linguística e da gramática.

Já o curso de Pedagogia é primeiramente datado de 1938, poucos anos depois os anteriores. Em que Gomes (2016) afirma que “o curso de formação de professores para a escola secundária do Instituto de Educação, de dois anos, foi anexado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e somente em 1938 criou-se, nessa escola, a seção de Pedagogia” (p. 427). Foi criado no Brasil a partir da preocupação com o preparo de professores para a escola secundária. Segundo Aguiar e Scheibe (1999) teve seu surgimento, de fato, junto com “as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº1190 de 1939” (p. 223).

Essa instituição, juntamente com a USP, era referência para as demais instituições de Ensino Superior, (SAVIANI, 2009). No curso de Pedagogia, “os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (idem, p.146). Seguiu a mesma estruturação do de Matemática, o chamado “3+1”, que se configurava como “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’ [...] e um ano para a formação didática” (idem, p. 146).

A formação de professores seguiu com muitas disparidades até que em meados do século XX, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946) que por ter se originado na época do Estado Novo, na ditadura do presidente Getúlio Vargas, buscou centralizar a organização dos níveis de ensino nacional sob responsabilidade da União. Determinou que o curso normal seria dividido em dois níveis diferentes de escolas de formação. (TANURI, 2000). O primeiro era voltado para a formação de professores para o ensino primário, nas chamadas “Escolas Normais Regionais”, já o segundo seria a formação pelas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (LUGLI; VICENTINI, 2009).

A decadência do Ensino Normal se deu pelo aumento da demanda dos cursos normais particulares, que muitas vezes não eram oficializados, gerando um excesso de professoras primárias normalistas, as quais não supriam as necessidades da realidade da escola brasileira, pelo despreparo oriundo dessa formação (LUGLI; VICENTINI, 2009). Assim, a Habilitação Específica para o Magistério surgiu através da Lei nº 5692/71, que reorganizou o sistema educacional de modo que “desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

Saviani (2009) diz que com esse novo modelo a formação passou a ser dispersa e precária, pois foi reduzida a diversas habilitações lhe dando um caráter tecnicista, o que levou a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em 1982, para reorganizar as escolas normais, os quais

apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (p. 147).

A formação de professores, vê-se, era precária, o que conduziu a inúmeros debates sobre a escola e sua efetividade na educação das crianças e adolescentes. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada outra e que vigora até os dias atuais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta Lei qual determinou que a formação de docentes voltada para as séries iniciais fosse preferencialmente realizada em nível superior, como se lê em: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996), dando o prazo de dez anos para que a formação docente em nível médio deixasse de ter validade. Assim a Pedagogia tornou-se o curso que formar professores para atuar nas séries iniciais. Tal exigência se não foi totalmente cumprida em todo o território nacional, tornou-se uma via importante para melhorar a educação de crianças no ensino fundamental.

2.3. Formação inicial de professores

Neste tópico irei me ater a formação inicial de professores e aos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia. Poderia listar inúmeros motivos e razões pra discutir e problematizar essa etapa formativa, mas todos iriam, inevitavelmente, recair em uma única justificativa: a de que a formação deve proporcionar ao estudante não apenas “aprender um ‘ofício’ no qual predominam estereótipos técnicos” (IMBÉRNON, 2006, p.65) em que esse mesmo autor diz que é nesse nível formativo que deve-se dotar os futuros professores de subsídios para que não haja

Uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva (idem, 2006, p. 60-61)

Ou seja, oportunizar que a formação inicial contribua para que os futuros professores detenham condições de problematizar a sua profissão e atuar de modo reflexivo e crítico, exercendo assim seu papel social. Digo isso, por entender e acreditar que uma das principais finalidades da formação inicial é responder as demandas sociais e auxiliar na edificação de uma sociedade humanista baseada em princípios como igualdade e equidade, os quais por vezes são considerados e também utilizados como sinônimos, porém são complementares e não substitutos. Ambos “constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade” (AZEVEDO, 2013, p.131). Pensando a partir desse prisma que discuto a formação inicial em si.

Tomo como ponto basilar do presente trabalho a concepção de André (2010) de que a formação docente não ocorre somente no período em que o sujeito se encontra em uma instituição de Ensino Superior e sim que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida” (p.176) e de

suas experiências pessoais e profissionais. Pois, Imbérnon (2006) diz que o período escolar interioriza certas concepções de docência influenciam na futura prática docente, em alguns casos, “mais que algumas práticas mal assimiladas na formação inicial” (p.60). Em decorrência disso, falar desse assunto necessita “reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (idem, p.46).

E, por isso, antes de receber uma preparação teórica e técnica, o estudante traz consigo inúmeras construções/opiniões acerca da realidade profissional em que está imerso e que mais tarde irá se inserir. Tendo, assim, na universidade um espaço para dialogar com questões inerentes ou não a formação, descobrir ou criar novas maneiras de pensar e agir, até encontrar pares com interesses epistemológicos próximos para discutir suas perspectivas e opiniões.

Digo universidade e não especificamente curso de formação de professores por compreender que a vivência na academia engloba muito mais do que aprender uma profissão ou conhecimentos específicos sobre ministrar aulas e repassar conteúdos e sim, de maturação intelectual e formação humana que não se restringe a uma sala de aula. Seus espaços seja ele partícipe do tripé de funções da universidade, ensino, pesquisa e extensão ou não contribuem para que o estudante, o futuro professor, tenha a possibilidade de se enxergar como um personagem que também constrói a história coletiva e detém a chance de questionar algumas verdades inabaláveis oriundas do senso comum.

Pela pretensão de conhecer como a formação inicial pode ou não influenciar na maneira que estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática pensam sobre relações raciais e de gênero, especificamente no recorte do racismo e do sexismo articulando-os com a igualdade, creio que seja plausível uma discussão acerca da formação inicial propriamente. Em decorrência de ser nesse nível formativo que estes sujeitos escolhidos se encontram e também pela possibilidade de pensar na formação que esses estudantes estão recebendo, pois em “universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Isso acaba por recair no tripé de funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão, estabelecido na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo

207 que trata que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Em que

significa, portanto, um avanço, se consideramos que não há como a universidade interferir na comunidade se ela não for capaz de dialogar com as necessidades da região em que está inserida, e isso só se faz através da pesquisa, da extensão e do ensino contextualizados (MAGALHÃES, 2007. p. 169)

Por vezes se percebe a predominância de uma em detrimento da outra, da mesma maneira que os elementos acima em algumas ocasiões também possuem maior representatividade que os outros. E com isso, chego a um ponto de suma importância para a compreensão do meu próprio entendimento da formação: ela não pode ser restrita à sala de aula ou aos conteúdos didáticos, pedagógicos ou específicos, ela ocorre nos mais variados espaços da universidade e neles é possível a existência de um diálogo entre sociedade e academia, uma conversa entre senso comum e conhecimento científico e principalmente a construção, desconstrução ou até mesmo reconstrução de crenças, concepções e pensamentos dos indivíduo que se encontram envolvidos nesse processo de formação.

Em minhas leituras por textos que discutem a formação inicial, os cursos de licenciaturas ou mesmo a universidade percebo que é constante uma limitação do objetivo e até mesmo do alcance desta formação, delegando apenas a função de “aprender a ensinar”. Na qual se percebe que “a estrutura que sustenta a universidade se apóia numa noção de educação de natureza empresarial, profissionalizante, verticalizante, que visa formar técnicos altamente capacitados” (MAGALHÃES, 2007, p. 170). E por experiência empírica, afirmo que tais trabalhos são apenas reflexos da formação universitária que muitas vezes é oferecida aos futuros professores.

Relaciono formação de futuros professores com o tripé de ensino, pesquisa e extensão, por compreender que para que se perceba o exercício da cidadania nesse âmbito educacional, se faz necessário que a articulação entre essas três funções exista no interior da universidade. E, partindo da concordância com Magalhães (2007) validar o estabelecimento da universidade ao mesmo passo de proporcionar uma experiência completa aos discentes, pois Magalhães (2004 apud MAGALHÃES, 2007) afirma que

não se aprende a ser cidadão apenas na teoria, mas na prática cotidiana. O exercício da cidadania exige o desenvolvimento de competências específicas, tais como a capacidade de criticar, de formar grupos e parcerias, de planejar, de propor e realizar ações em conjunto, competências que a Pesquisa e sobretudo a Extensão podem ajudar a desenvolver (p.172).

Na presente dissertação de mestrado discuto a formação inicial a partir da ótica de estudantes de cursos de licenciatura, porém, não o posso fazer sem ao menos ofertar um panorama de como ela está se configurando e em especial, as diretrizes curriculares nacionais para esse nível de ensino. A análise feita por Dourado (2015) sobre o tema mostra, de maneira objetiva, que apesar de lentamente se percebe o nascimento de um pensamento sobre formação inicial que não a restrinja ao mero aprendizado de conteúdos para serem ensinados ou a conhecimentos pedagógicos e didáticos para serem utilizados no exercício da profissão. É notável que questões contemporâneas estão entrando, paulatinamente, na pauta da discussão formal e legal sobre a formação, como é o caso da raça e do gênero.

Ao pensar em cursos de licenciatura, não se pode deixar de mencionar a importância de questões pontuais e constantemente tratadas, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, como a reafirmação de uma base comum nacional, sólida formação teórica e interdisciplinar, juntamente com a prática, o compromisso social, a gestão democrática, a valorização do profissional, condições de trabalho, garantias e também da relevância da pesquisa e da extensão para esse processo de formação (DOURADO, 2015).

Estes cursos são regidos pela LDB/96, porém, suas especificidades são regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015. No qual afirma-se que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304), e para que exista de fato uma formação pautada em princípios como igualdade e equidade, é preciso que esta formação seja discutida em seus mais variados contextos.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755/2009, especificamente em seu artigo

2º estabelece os princípios da formação inicial. São alguns deles (p. 306): “Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”, que ainda apesar de ser uma conquista alcançada ainda se configura como uma constante luta da classe docente; “A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” em que faz o diálogo entre teoria e prática indispensável para uma formação completa; “O contexto educacional da região onde será desenvolvido”, de modo que as especificidades dessa formação sejam levadas em consideração na realização da formação, para que não haja discrepância entre a realidade que o futuro professor irá se inserir e a forma que foi preparado para atuar; “Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” cujo advento da discussão destas questões contemporâneas e historicamente silenciadas e marginalizadas na educação brasileira e especialmente dentro da formação inicial se torna cada vez mais emergente de modo que

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015, p. 307).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação inicial deve formar em nível superior, através dos cursos de licenciatura, da segunda licenciatura ou dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural o futuro profissional do magistério da educação básica para o exercício da docência e da gestão educacional, oferte conhecimentos específicos dessas áreas, unidos à um “elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (DOURADO, 2015, p. 308).

É relevante dar destaque a maneira pela qual a formação inicial se estrutura na “garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (DOURADO, 2015, p. 310), em que as horas são divididas para prática, estágio

supervisionado, atividades formativas e teórico-práticas em áreas específicas de escolha do próprio estudante.

Por fim, tais questões retrataram como está configurada e estabelecida a formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Ficando evidente que esses documentos reguladores e legisladores visam não somente prosperar a formação do docente, mas também melhor prepará-lo para que quando se inserir na realidade da educação saiba não apenas conduzir seu ensino, como também tenha a capacidade e o preparo para contribuir e fazer a diferença na educação básica. No que se refere, especialmente, ao atendimento das demandas sociais que adentram o cotidiano escolar.

Partindo disso, concordo e defendo a formação de acordo com o pensamento de André (2010) e Imbernón (2006) como um aprendizado ao longo da vida. Tratam, inclusive, da questão da nomenclatura, a qual advogam pelo termo “desenvolvimento profissional”. Entretanto, Imbernón (2006) faz um ressalva para que exista cautela na utilização dos termos para que não haja confusão pelo fato de que esse desenvolvimento não se dá somente pela formação inicial e continuada, mas também o “desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico” (IMBERNÓN, 2006, p. 46).

Acredito que embora se tenha coerência usar a terminologia “desenvolvimento profissional”, optarei por continuar utilizando “formação inicial” pelo fato de compreender a necessidade de delimitar uma fase desse desenvolvimento para ter a oportunidade de responder de fato a problemática que norteia esta investigação.

A formação inicial é tida como um dos principais objetos de pesquisa no campo da formação de professores e assim como sua história, vem sofrendo alterações com o passar do tempo. Vem ganhando relevância pela constante e cada vez maior delegação da responsabilidade aos que serão egressos desse nível de ensino, a mudança na configuração da sociedade.

Já tratei da estrutura e configuração dos cursos de formação de professores, estes que devem

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários (IMBERNÓN, 2006, p. 60)

A formação historicamente enfrentou e ainda enfrenta todos os dias diversos desafios para seu desenvolvimento, esses que inúmeras vezes não apenas limitam sua expansão, como a própria manutenção. A compreensão deturpada de que a única finalidade dos cursos de formação de professores é aprender conteúdos didáticos e pedagógicos para reproduzi-los no exercício da profissão talvez seja um dos grandes embates atuais. Pois, seguindo essa perspectiva é negada a possibilidade de contribuir para a transformação da educação e também dos indivíduos que serão também formadores, não permite que ela exerça toda a sua potencialidade de formar docente críticos, reflexivos, problematizadores. Ou seja, de fato “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2006, p. 60)

Outro aspecto é a conscientização de que ela não é a redenção de todos os problemas sociais ou acadêmicos, e sim, de que possui capacidade de interferir e modificar diversos setores da vida humana em sociedade detém a chance de colaborar para a construção do conhecimento e também de uma sociedade melhor, mas não cabe somente à ela essa responsabilidade. Ocasionando, assim, uma descrença no seu êxito e delegando ao seu “fracasso” a culpabilidade pelos problemas oriundos de ordem geral.

Desvalorização do profissional e da profissão propriamente dita, faz com que existam ofertas de cursos tanto na rede pública como na privada, mas a procura não seja tão grande quanto em cursos de “maior valor” reconhecidamente como têm a medicina ou o direito. Afirmando isso pela vivência de processos seletivos de vestibulares onde as demandas de candidatos para cursos de licenciaturas eram consideravelmente menores.

E, a partir disso, concordo em mais um ponto com Imbernón (2006), o de que a formação é uma junção de fatores como salário, possibilidade de mercado, carreira docente e não somente uma preparação para a prática em si. Se aos futuros professores, não é dado o reconhecimento e a valorização necessária, não se pode esperar que seja um curso e uma profissão atrativa, em que

As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2006, p. 61)

Nóvoa (2013) alerta para a necessidade de pensar a formação por profissionais da própria área e não mais por especialistas de outras áreas. Isso ocorre, muitas vezes, por uma visão mercadológica da educação, ocasionando uma marginalização dos professores. É preciso que a formação seja pensada de dentro para fora e não ao contrário, valorizando o conhecimento dos docentes e também sua capacidade de gerir esse campo tão importante para a sociedade em todos os seus âmbitos.

Portanto, discutir educação no passo e na contemporaneidade, dando ênfase na formação de professores, mostra não somente a maneira pela qual por diversas vezes não foram-lhes dada a devida notoriedade, atenção e reconhecimento merecido. É uma árdua e constante luta. Assistimos diariamente a um show midiático que defende a certeza de um futuro utópico de ordem e acima de tudo progresso, quando ao percebermos que o caminho que estamos percorrendo, já foi trilhado e não logrou muito êxito, tomamos consciência do alerta de Nóvoa (2013) sobre a necessidade de pensar a educação por profissionais da área nunca fez tanto sentido.

III. DUAS FACES NEM SEMPRE DA MESMA MOEDA: DISCUTINDO IGUALDADE E PRECONCEITO

3.1. Igualdade: Um direito, um objetivo e uma possibilidade

A grande questão da igualdade talvez não se encontre em fantasiar a inexistência da diferença. Mas sim, utilizá-la como discurso que padroniza todos os indivíduos e nega a existência do preconceito. Pela impossibilidade de tal dissimulação, pois somos um país com uma projeção de mais de 207 milhões de habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) e com esta expressividade numérica populacional, negar a pluralidade, a enquanto uma das características principais da formação do povo brasileiro.

A formação de nossa sociedade se deu em cima de bases e de influências distintas. Sabemos que somos resultado de uma mistura de povos, costumes, crenças e também de mentalidades. Somos a junção de vários diferentes modos de conceber a vida. O conhecimento da nossa história deixa evidente que somos o produto de uma colonização predatória, a qual deu início à uma somatória de vários processos segregadores que oprimem, negam, silenciam, violentam e lesa o respeito à diferença humana.

Em termos legais a igualdade é preconizada e conferida pelo Estado através da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 5º, afirma que todos são iguais perante a Lei, uma visão que parte do princípio da isonomia, ou seja, qualquer pessoa deveria ser vista de modo igual, equitativo, sem distinção, tendo garantido o exercício da cidadania, da igualdade racial, de credo religioso, de sexo e assim por diante. O mesmo estabelece como responsabilidade do Estado a segurança de direitos sociais como liberdade, igualdade e justiça, com a finalidade de garantir uma sociedade plural e livre de preconceitos, segundo o artigo 3º que constituem os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, mas precisamente o inciso IV – em que ele objetiva “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988).

Na Carta Magna e no discurso popular, a igualdade está atrelada ao estabelecimento e ao exercício da cidadania, porém não postula uma definição do que se fato do que considera ser “cidadão” ou exercer a “cidadania”. Então me vejo frente a questão de necessitar esclarecer à quem a igualdade é legalmente prevista.

Segundo Pitano (2008) ambos os termos, cidadão e cidadania, possuem uma polissemia que lhes permite diversas tentativas de conceituação e são oriundos do período da Grécia Antiga, nos séculos VII e VI a.c., em que cidadão era aquele que participava politicamente das decisões da *polis* (cidade-estado) e cidadania consistia na condição daqueles que viviam na cidade e em sociedade.

Ao ler o texto constitucional é possível sinalizar que apesar de ainda possuir influência dessa relação entre cidadania e política, existe também uma expansão terminológica, na qual cidadania é o gozo de direitos civis e possuir deveres de acordo com a legislação da sociedade (BONIN, 2008) partindo disso

É comum se afirmar que ser cidadão significa possuir direito ao voto, à liberdade de expressão, à saúde, à educação, ao trabalho, à locomoção, à alimentação, à habitação, à justiça, à paz, a um meio-ambiente saudável, à felicidade, dentre outros. A cidadania é a condição social que confere a uma pessoa o usufruto de direitos que lhe permitem participar da vida política e social da comunidade no interior da qual está inserida. A esse indivíduo que pode vivenciar tais direitos, chamamos de cidadão. Ser cidadão, nessa perspectiva, é respeitar e participar das decisões coletivas a fim de melhorar sua vida e a da sua comunidade. (PEQUENO, 2008, p.4)

Em decorrência dessa relação com a cidadania, acredito que a não conferência à igualdade a qualquer sujeito social é negar o direito constitucional de ser cidadão brasileiro e usufruir de seus direitos sociais e civis estabelecidos, bem como o não cumprimento dos respectivos deveres. É uma injustiça e violência não somente social como também política.

A discussão sobre a igualdade, aqui, transcorre no que se refere ao reconhecimento das singularidades de cada indivíduo. No respeito à isto e acima de tudo vai na contra a incoerência que é pensar na sociedade brasileira como um povo igual e uno. E, por isso, a garantia de direitos e deveres também previstos na Constituição Federal, deve ser sem distinções ou diferenciações. Entretanto, mesmo que em termos legais exista o estabelecimento dessa disposição de sociedade.

Após estabelecer, inicialmente, igualdade enquanto garantia de direitos e deveres e conseqüentemente do exercício da cidadania, parto da concordância com Candau (2012) que afirma não poder discutir igualdade sem abordar a diferença e o inverso também não é possível. Pois a igualdade não é oposição à diferença, mas a desigualdade enquanto a diferença é contrária à padronização, a uniformização. E a importância de tal esclarecimento está na contínua confusão que tais termos

causam. Seja pelas suas inúmeras possibilidades de interpretações ou por tentativas de dissimular suas reais finalidades.

Por muito tempo a igualdade e a diferença foram tidas por conveniência e não por coerência ou por necessidade. Ou seja, nessa constante relação de poder que é a vida em sociedade, quando a diferença era um caminho, uma justificativa e uma possibilidade de buscar construir a justiça social, a exemplo das políticas sociais, utilizava-se a deturpação do texto constitucional de todos sermos iguais para, assim, fazer a manutenção da configuração dessa relação opressora e desigual. Em que as particularidades dos sujeitos, sejam de qualquer tipo, eram pontos determinantes para a negação da igualdade, as colocando em pólos distintos e opostos, na qual

A tensão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros. Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais se colocam diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo direito à diferença (AKKARI; SANTIAGO, 2015,p. 31).

A polarização comumente ocorre quando em um discurso existe uma bipartição do reconhecimento da diferença e da garantia da igualdade, em que “não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades. [...] Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAU, 2012. p. 4). Bandeira levantada por negros e mulheres na militância.

Essa divisão lesa a garantia da cidadania, como se constata quando em alguns textos sobre cidadania não se leva em consideração a inserção em uma sociedade altamente heterogênea e isto acaba por excluir a diferença e a diversidade de seus sujeitos, incidindo na continuação de mentalidades e discursos que negam o outro e o reduz à um mero “mais um”. É nessa construção histórica de sermos todos iguais perante a lei, somos também iguais, padronizados e homogêneos em todos os âmbitos da vida, que se originam pensamentos discriminatórios, que baseiam sua argumentação no simples fato de não ser igual.

A dificuldade em lidar com as diferenças gera relações de conflitos e preconceitos através da atribuição de características, comportamentos e/ou julgamentos configurados por percepções e entendimentos distorcidos da realidade (AKKARI; SANTIAGO, 2015,p. 31).

Dicotomizando igualdade e diferença prejudica-se o entendimento de que a igualdade enquanto garantia de direitos e também como princípio da cidadania e da democracia é um direito civil e “em vez de opor igualdade e diferença, é preciso combiná-las para poder construir a democracia” (MUNANGA, 2014, p.35) para, como abordei no início do presente capítulo, a constituição de uma sociedade plural e diversificada, justa para todas as raças, homens e mulheres. Pluralidade e diversidade estas que são originárias na nossa própria formação social de modo que

Essa multiplicidade de raízes da nossa formação cultural não pode ser desconsiderada, sob pena de se priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, à exclusão de todos os outros (MOURA, 2005, p. 79).

Reduzir a sociedade à um padrão de indivíduos, culmina na recusa da história geral e omissão da história dos antepassados de grande parte da população. É reduzi-la a um mero conteúdo de ensino, que não abrange a diversidade brasileira, em decorrência da decisão de quem regulamenta o que dever ser repassado aos alunos. Refletindo, desse modo, a concepção que se tem acerca dessa questão, em que

na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. (MOURA, 2005, p. 78)

Enquanto nosso ensino tiver como única a história do continente europeu, sua influência sobre a colonização dos outros, seu principal sujeito for o homem branco heterossexual e seus interpretes forem profissionais alienados e domesticados para reproduzir aquilo que lhes é determinado sem problematizar as diferenças, estas serão invisibilizadas, negadas e silenciadas e a prática pedagógica terá um caráter monocultural (CANDAU, 2012) e também não haverá uma tomada de consciência acerca das demandas dos alunos e da construção de identidades e pertencimento à determinada cultura e história (MOURA, 2005).

Reconhecer a diferença é possibilita que identidades sejam afirmadas. Já sua negação reafirma a inexistência da discriminação e de preconceitos, perpetuando, assim, a segregação dos indivíduos. Não recusar a diferença auxilia na desconstrução do pensamento conservador e retrogrado de que por sermos

pertencentes a classificação de seres humanos, somos idênticos e homogêneos. Contribuir para a aceitação e respeito a alteridade do outro, pois estão imersos em uma complexa cadeia de relações sociais e é na interação entre os sujeitos que a sociedade constrói-se a cultura, costumes e marcadores sociais são repassados.

Desmontar o argumento que, de acordo com Bandeira e Batista (2002), utiliza a igualdade para ratificar o discurso de que preconceito não existe e é apenas uma criação social para dividir os indivíduos. Defender esse posicionamento acaba servindo como uma forma de manipular a realidade e também dissimular a própria história.

Igualdade de direitos e deveres civis é diferente de igualdade humana e social, pois a primeira é um princípio constitucional legal que tem como finalidade contribuir para um Estado democrático e com raízes na justiça em seu mais vasto alcance e a segunda consiste em uma interpretação para não conferir aos indivíduos a possibilidade de ser diferente em um Estado plural, é uma tentativa de robotização humana.

Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história. (MOURA, 2005, p. 76).

Como fica claro no pensamento de Moura (2005) a segurança dos direitos e deveres pode ter na educação um meio de resistir às comuns tentativas de padronizar a todos, como em iguais, robôs de uma produção em série. E fazendo isso, a educação passa a demonstrar uma de suas características primordiais: processo social, histórico, contínuo e complexo que humaniza os sujeitos, forma indivíduos e transforma a realidade.

Acredito ser necessário esclarecer a diferenciação da igualdade e equidade. Igualdade consiste na oferta das mesmas condições para todos, não levando em consideração as necessidades e particularidades dos indivíduos. Já a equidade é dar condições, que não serão necessariamente iguais para todos e podem ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada um, de forma que tenham o mesmo direito garantido. Já que, “a justiça é a maneira de se reconhecer que todos são iguais perante a lei (igualdade) e que todos devem receber de acordo com seus méritos, qualidades e realizações (equidade)” (PEQUENO, 2008, p.4).

Mesmo que eu perceba a importância do esclarecimento acerca destes termos, este não é o objetivo central do presente debate. Com isso, viso apenas mostrar que esta é uma questão muito maior e também mais complexa do que previamente se pode supor e que para que uma seja garantida, é necessário que a outra não somente seja respeitada como posta em prática.

Sigo crente no potencial humano de respeitar a alteridade do outro e o direito de ser diferente e não mais tenha nisso um pré-requisito para reafirmar desigualdades, preconceitos e estigmas que inferiorizam sujeitos, como mulheres e negros. Muitas coisas são precisas para a construção de uma sociedade democrática de fato, porém dou relevância para o papel da educação nesse processo de consolidação de um pensamento resistente às imposições de outros tempos.

A construção da igualdade, elemento indispensável à efetivação da cidadania brasileira a partir dos indicadores sociais que qualquer sociedade democrática, almeja, passa necessariamente pela afirmação de identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana, sem reduzi-la a dimensão semântica. Mas a diversidade entendida como forma de inclusão em suas múltiplas dimensões: gênero, “raça”, etnia, religião, orientação sexual etc. (COELHO, 2006, p. 303-304).

Se pararmos para refletir, historicamente a educação foi diversas vezes justificativa e, sobretudo máquina de deturpar o certo, manipular a realidade, uma forma de cercear direitos e também promover a desigualdade, contribuindo assim para a formação de injustiças e discriminações. Então, se ela por tanto tempo foi utilizada nessa perspectiva acredito ser perfeitamente viável que ela caminhe na contramão e na direção da “construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana” (CANDAU, 2012, p. 2) não seja mais uma arma para eternizar desigualdades

Penso que lutar pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença, mesmo que focalize nas relações de raça e nas relações de gênero, não esteja restrito a um grupo minoritário apenas, e sim, de todos aqueles que constituem a sociedade enquanto reunião de diversas minorias e não de uma maioria hegemônica. Grupos, estes, que podem reunir-se em função de características, ideologias, crenças ou qualquer que seja o elemento da vida humana, enfim, suas marcas identitárias. Penso como Candau (2012) que “a igualdade que quero construir assume o

reconhecimento de direitos básicos de todos/as [...] Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade” (p. 3).

Acredito, sim, na possibilidade e acima de tudo na viabilidade da igualdade. É possível, pela racionalidade do qual o homem é dotado, que detém a capacidade de discernimento entre o justo e o injusto como também do certo e do errado. E assim ele pode não somente desmontar estigmas, desigualdades e discriminações, pode empoderar e equalizar indivíduos historicamente marginalizados e “desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade” (CANDAUI, 2012, p. 3).

Compreendo a sociedade e suas relações, é na convivência conjunta e no diálogo com o outro, utilizando-me de uma linguagem bem freireana, que se dá o funcionamento desta articulação, na qual não existe “melhor”, “mais” ou “superior” e sim, é a somatória de sujeitos e grupos diversos, em que cada um possui sua função e importância, contribuindo, assim, com a construção coletiva. É no agrupamento dos diferentes e diversos que formamos a sociedade.

Por fim, defendo o caráter exequível da igualdade pela esperança de que não nos contemos com a realidade que nos limita, segrega, nega, oprime e acima de tudo exclui. Não creio que o ser humano tenha atingido todo o seu potencial social e assim acabo, instintivamente, tornando-me um pouco Roussoniana, pois acredito sim que somos essencialmente e naturalmente bons, mas o meio social nos modifica e por vezes nos molda (em seu sentido pejorativo) em seus moldes de incoerências e injustiças, cabendo a cada um de nós colaborar na construção da igualdade, conseqüentemente da cidadania e também da justiça social através do enfrentamento e da desconstrução de padrões e paradigmas históricos.

Não sei ao certo em que momento da vida passei a me preocupar com o outro e com a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Creio que a educação que recebi em casa e em todas as instituições de ensino pelas quais passei contribuíram para que eu sempre visse na mudança e também na própria educação um caminho real, possível. E quando percebi isto, me libertei. Desfiz alguns nós que apertavam-me os braços e comecei a lutar ao meu modo, no meu tempo.

Recordo-me do momento da escrita da redação do processo seletivo para ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, em que vi uma oportunidade não apenas de entrar no Ensino Superior, mas também de mostrar que eu estava

disposta a fazer a diferença, de defender a igualdade e de advogar em prol das minorias. Digo isto, pelo filme que passa em minha cabeça a cada palavra que aqui profiro e pela inevitável analogia que faço com aquelas trinta linhas dissertativas há sete anos. Naquele momento comecei a interceder pela educação enquanto melhor alternativa para um futuro melhor. Eu, no auge dos meus dezoito anos concordei com Renato Russo e o parafraseei dizendo que éramos, sim, o futuro da nação e que havia chegado a hora de fazermos a nossa revolução e que para ela começar, precisávamos apenas acreditar. Acreditei. Ainda acredito. E assim sigo, afinal “poderíamos mudar o mundo, quem roubou nossa coragem?”¹¹ Não é, Renato?

3.2. Preconceito: Falando sobre Sexismo e Racismo

Vivemos no país da democracia (inclusive o da racial). Não existe essa história de desigualdade, seja de direitos, econômica ou de qual for a ordem. Preconceito no Brasil? Jamais. Temos uma população altamente miscigenada, com a presença de negros em empregos que não são comuns à chamada “classe c”, mulheres votando e trabalhando, homossexuais aparecendo em novela no “horário nobre” da televisão, colunas de revistas que discutem o racismo, sexismo, e tantos outros temas. Aqui, ninguém discrimina ninguém. Seja negro ou mulher. Afinal, somos todos iguais. Certo? Errado.

Diariamente discursos como os acima são ditos e tidos como defesa do mito da democracia, mas na verdade são retrógrados e de uma suposta superioridade, utilizados para fazer a manutenção da configuração da sociedade. Sim, é um mito ou uma lenda, chame como preferir. A discriminação de um grupo em detrimento de outro é rotineira a vários brasileiros e o pior, as vezes é realizada sem precisar dizer uma palavra sequer.

Pelo fato de o preconceito ser moralmente condenado e a discriminação ser juridicamente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, disfarçadas, o que dificulta a reunião de provas que tenham validade jurídica. Muitas discriminações acabam se tornando normatizações e algumas já se afirmam como regras (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 128)

¹¹ Renato Russo. Quando o sol bater na janela do teu quarto. Música disponível em: <https://www.vagalume.com.br>

É na não contratação do negro para um cargo de chefia por não possuir aparência compatível com a missão da empresa, na atividade que não é para mulher, nas más companhias dos filhos, porque são bichinha ou sapatão, na recusa de aceitar uma professora que nasceu homem ou na simples negação de falar sobre preconceito que ele toma forma. É nessa luta constante e diária que percebemos que cada pequena vitória e mudança é importante, porém ainda falta um longo e árduo caminho a ser percorrido para que exista de fato uma igualdade na sociedade brasileira. E não falo apenas do discurso, mas principalmente me refiro ao acesso à direitos básicos.

Cada indivíduo é único e negar suas particularidades é impedir a garantia de direitos, pois através de pré-concepções que encontram na diferença e na diversidade temas para disseminar o ódio e a intolerância, diversas vezes tive que ouvir frases ou relatos como os já ditos ou do tipo: “foi apenas uma brincadeira, não se pode mais falar nada hoje em dia. É chato viver assim”. Confesso que é delicioso é ver uma pessoa que externa este tipo de pensamento sendo desconstruída tomando como base a sua própria fala. São nessas oportunidades que discursos ideológicos e preconceituosos, que por tempos foram normalizados por possuírem conotação de piada, são combatidos e a verdade de que são mais uma maneira de legitimar a suposta superioridade de um grupo ou pensamento. Uma vez “o preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão” (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 126)

Trazer este debate para o seio da educação e, em especial, para a formação dos futuros professores pode assistir na formação de uma geração de profissionais que dialoguem com assuntos tão caros de discussão e com isso auxiliem, através de uma possível prática libertadora, na edificação de uma educação que torne os estudantes livres para pensar e criticar o que for lesar o direito de viver.

É fato que a educação carece do presente debate para tentar mudar o curso da história de como práticas discriminatórias vêm galgando cada vez mais espaço em espaços educacionais, o que acaba indo na contramão da “ordem natural” do aperfeiçoamento humano, porém o preconceito não surgiu no campo educacional, é oriundo de campos como o da psicologia e das ciências sociais. Este último que contribuiu para a formação de ideias sobre “diferença” em que

A noção de diferença pode compreender mais de uma lógica: é uma realidade empírica que se manifesta no cotidiano-material, ou seja,

uma lógica que organiza e que ocorre na vida concreta; e ao mesmo tempo pode ser uma atitude política presente que reivindica um projeto de mudanças, com consequências positivas para a vida em geral. Ou ainda pode ser um simples instrumento de manipulação ou de dominação (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 126).

Ou seja, as estratégias de dominação e manipulação referidas pelas autoras, partem da identificação da diferença como argumento para a manutenção dos processos de desigualdade social. Partindo da concepção de Crochik (1996), o comportamento preconceituoso não se dá pela característica singular do indivíduo ou grupo, e sim, pela concepção que se tem deles e também pela generalização de todos os sujeitos que possuem tal particularidade. É a negação da diferença propriamente dita, não precisando ter ocorrido contato para que ele exista. Afirmando que “o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade” (p.49).

Segundo o autor o preconceito é baseado em estereótipos, ou seja, em atributos específicos fixos de um sujeito ou grupo, em que um se sobressai sobre outro ocasionando o preconceito, que

pode se dar sem conexão nenhuma com a realidade, mas assim temos de supor que os estereótipos apresentados no preconceito ou são produções individuais ou são produções culturais; como a sua expressão em geral e coletiva, ou seja, se repete da mesma forma em diversos indivíduos, podemos deduzir que os indivíduos se apropriam de algumas representações culturais para que, junto à hostilidade dirigida ao objeto, configurem o preconceito (CROCHIK, 1996, p. 49).

O preconceito pode ser caracterizado como

uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que é exercido como uma forma racionalizada de controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou o/ um grupo. Tal forma de pensar acarreta práticas e atribuições arbitrárias, destacando os traços de inferioridade, baseados em argumentos que pouco têm a ver com o comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação. (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 130)

O preconceito é por vezes relacionado apenas à raça e a etnia, o racismo, porém abrange outras formas de recusar a pluralidade da sociedade brasileira, sendo assim uma manobra não somente de manutenção da ordem vigente e que está de acordo com a elite dominante, como também uma forma de negar a

diferença deturpando a concepção de igualdade. Ou seja, utilizam o texto constitucional que afirma todos serem iguais perante o Estado e as leis, para dissimular a segregação ao restringir a uma hierarquia social, econômica e política, constituída durante séculos com a finalidade de estabelecer papéis sociais delimitados de acordo com o grupo social de origem do sujeito.

os papéis sociais têm sido valorizados em função da sua importância para a manutenção da ordem social, mas isso só de forma aparente, uma vez que na divisão do trabalho todos são importantes, e que a diferenciação através da valorização social só pode ser entendida pela existência de um poder desigual entre os homens frente à natureza e frente aos outros homens (CROCHIK, 1996, p. 50)

Assim, o preconceito também assume um papel de reproduzir crenças e valores culturais de determinada sociedade, tempo e local ao mesmo tempo uma forma de delimitar funções de acordo com a classificação dos sujeitos entre inferiores e superiores, bons e maus, estigmatizando-os a partir de suas particularidades, uma visão extremamente maniqueísta das relações sociais inerentes à vida humana.

Pode tomar diversos formatos e estabelecer alvos, basta que o objeto em análise não atenda a determinado estereótipo de padrão de normalização. É baseado no repúdio da alteridade do outro e do direito de ser diferente. Foi construído social e culturalmente, tendo a habilidade de gerar pensamentos condicionantes a juízos de valores que esmagam a possibilidade da igualdade e da equidade. Contribui para que direitos sejam cerceados e deveres sejam impostos com maior severidade para aqueles que constituem a base da sociedade, como mulheres e negros. E sobre estes recaem preconceitos mais severos e com denominação específica: sexismo e racismo, respectivamente.

O sexismo é uma parte do campo de discussão acerca das relações de gêneros que visa entre tantos objetivos, debater a violência pelo gênero. É pautado na diferenciação entre o sexo masculino e o feminino, é a discriminação baseada na relação histórica de poder que condiciona papéis para sujeitos de acordo com o seu gênero. Segundo Formiga, Golveia e Santos (2002) pode ter uma conotação mais branda que o racismo, porém não menos nocivo e o divide em: hostil, cujo foco é reproduzir padrões tradicionais de intolerância que estabelecem a superioridade masculina em detrimento inferioridade feminina; o benévolo é mais brando e coloca

a mulher como sinônimo de fragilidade, dando um papel complementar ao homem.

Em suma o

Sexismo é atitude de discriminação em relação às mulheres. Mas é importante lembrar que se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre gêneros. Inscrita numa cultura falocrática, impregna o imaginário social e o prepara a um vasto conjunto de representações socialmente partilhadas, de opiniões e de tendência a práticas que desprezam, desqualificam, desautorizam e violentam as mulheres, tomadas como seres de menor prestígio social (SMIGAY, 2002, p. 34).

O racismo faz parte de um campo de estudos que objetivam não apenas o reconhecimento de que ele consiste em uma relação de poder que legitima o discurso de que, mas como a recusa de que os papéis sociais sejam estabelecidos através de características físicas, é também uma forma de violência só que pela raça, direcionada à pessoas que historicamente foram e continuam sendo oprimidas e inferiorizadas. É a discriminação de sujeitos pela cor da pele em que a crença de que esta seja requisito de superioridade ou inferioridade, facilmente encontrada na reprodução de discursos racistas com conotação de brincadeira ou de práticas intolerantes que remetem a comportamentos de séculos passados.

De acordo com Gomes (2011), ele está enraizado na mentalidade da sociedade brasileira primeiramente pela sua formação baseada no legado da escravidão, pela formação do povo e em seguida pela própria estrutura social e cultural que dividem os indivíduos em melhores ou piores de acordo com sua raça e por consequência cor da pele. Esclareço que aqui trato raça como “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49).

Gomes (2005) estabelece o racismo brasileiro como sendo ambíguo, sendo é negado ao mesmo tempo em que é vivenciado, de modo que está

alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Mesmo após mais de 100 anos da independência do Brasil ainda encontramos a negação da pluralidade, da particularidade, pela justificativa de que o pensamento dominante deve se sobrepor e “conduzir” o dominado, através da defesa de uma falsa ideia de justiça social, de modo que a problematização da assunção da diferença enquanto característica primordial para a condição humana é secundarizada e até mesmo silenciada. E com a facilidade de angariar informações com a finalidade de colaborar na construção de uma nova sociedade, cujos pilares sejam democráticos, igualitários, plurais e humanos.

Gomes (2011) defende que negar a diferença é rejeitar que o racismo existe, que o preconceito e a discriminação são constantes atuais e ao mesmo tempo antigas e por isso afirma que raça é uma construção social e histórica e também uma forma de resistência em defesa da diversidade e pluralidade, pois junta-se a questões como o gênero e a classe, contribuindo assim para a contínua manutenção da desigualdade.

Esse mesmo processo que pode ser expandido para compreender as demais formas de discriminação. Pois rejeitar a existência do sexismo, implica na confirmação do discurso conservador, fantasiado de moderno, de que a mulher tem as mesmas condições de vida e oportunidades que o homem e, que o debate destes temas nas instituições de ensino é uma falácia inventada por grupos que pretendem disseminar e impor a chamada “ideologia de gênero”. Perceber que a opressão, subalternação, a invisibilidade, marginalização e o silenciamento históricos, além de reais são comuns e por vezes rotinizados.

Trazer esse debate para a formação de professores foi uma das primeiras inquietações no processo de construção do presente trabalho. Por perceber que os professores não são preparados para lidar com a diferença e a diversidade na sua prática e isso não decorre apenas da formação social, mas também da própria formação de professores, conduz ao reconhecimento de que este acaba sendo um dos maiores entraves para a edificação de uma educação que de fato liberte e contribua para que a ocorrência de formas de opressão, dominação, discriminação e exclusão desapareçam do seu cotidiano.

Coelho (2006) em seu texto traz alguns desafios à implementação da Lei n. 10.639/03¹² e que facilmente podem ser estendidos para essa discussão na formação em si. Como o próprio professor que não é formado para o trato da diferença, já que resulta de uma formação mecânica que tem como uma das principais consequências “um despreparo do professor na consideração de aspectos fundamentais para a sua prática profissional” e “igualmente, e em relação estreita com a circunstância, ocorre que grande parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema” (p. 308).

A falta de preparo e formação que responda às necessidades e demandas sociais que a prática pedagógica exigirá como anunciadas, contribui pela autora, para a escolha por estudar as concepções que estão na formação inicial achou um lugar viável para ser realizada. Primeiramente pela compreensão da impossibilidade da influência pelo exercício da profissão para a descrição de como a formação como um todo dialoga com questões como preconceito, igualdade, diversidade de gênero e diferença de raça. Em seguida, pela oportunidade de não apenas conhecer a formação através de quem a recebe, mas também de ter a chance de contribuir para um maior entendimento acerca da dinâmica que existe ou não entre temas “informais” em espaços formativos, como os grupos de pesquisa, palestras, eventos e outros que universidade proporciona.

É desta realidade, sobre a formação na área do enfrentamento do preconceito e construção da igualdade que os ambientes educacionais por vezes acabam sendo ditos como isentos de práticas discriminatórias até mesmo pelos próprios profissionais que lá atuam. E pela cada vez mais crescente delegação da responsabilidade pela transformação da sociedade através da educação, é imprescindível pensar que essa problematização vai muito além da delimitação de conceitos ou desconstrução ou reafirmação de pensamentos, chega ao campo da futura prática para que essa mudança tenha condições de acontecer por intermédio da educação e dos professores. Acredito que:

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a

¹² Altera a Lei no 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, 2003)

identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece (GOMES, 2005 p. 148)

A percepção de que a educação trabalha não apenas com formação profissional, mas principalmente com formação humana e reafirma a necessidade discutir temáticas que são inerentes à vida em sociedade. É uma maneira clara conhecer como se deu o desenrolar da história da constituição da sociedade brasileira até os dias atuais. Por isso não podemos reduzir a formação na universidade à um espaço de reprodução de conteúdos desconexos com a realidade que a cerca. Gomes (2005) traz esse debate para o contexto escolar, porém acredito que seja viável estender para a universidade e para a formação de professores.

A educação pode auxiliar na construção de uma vida e de uma sociedade mais justa, pautada em princípios éticos e morais. Tem a oportunidade de desmontar costumes e mentalidades originárias desde os tempos mais remotos da humanidade. Ela, a educação, através de sua capacidade catalisadora, consegue atingir de forma contundente e ampla indivíduos provenientes das mais variadas classes e grupos. Em vista disto, ao defender que através dela é plausível a existência do sonho de uma realidade distinta da qual nos encontramos. E pensar na formação de quem irá exercer uma função determinante nesse processo de modificação da realidade é preciso.

Digo isto pela presunção de que a precariedade da formação ofertada aos futuros professores pode acarretar conseqüências catastróficas para a consolidação dessas mudanças, do respeito às diferenças e sobretudo para a garantia da equidade. O professor detém um público atento a sua forma como ele pensa e conceber o mundo à sua volta, e se levarmos em consideração o nível de maturidade intelectual de seus alunos, pode atuar como agente perpetuador de estereótipos sociais e mero reproduzidor de conteúdos ou ser disseminador de concepções democráticas, justas e críticas acerca de tudo que englobe os processos educativos.

O campo do preconceito e da discriminação está intimamente ligado aos valores e crenças sobre si mesmo, o outro, o universal e o plural. É um terreno fértil para debates intermináveis. Em uma delimitação educacional acaba se tornando um espaço de confronto entre senso comum e conhecimento científico, pois a maneira como a formação e em especial a própria universidade lidam com as representações trazidas pelos indivíduos de seu cotidiano Crochik (1996) demonstra a maneira

como esse campo é problematizado dentro deste ambiente e que findam por tornar o trato com a diversidade e a diferença um entrave futuro.

Portanto, se na educação está o nosso futuro, nos estudantes encontramos o presente. É aqui e juntamente com eles que podemos mudar o que não funciona e recusar o que não vier para somar ou para desenvolver a capacidade de ser sempre melhor. É nesse tempo, que podemos criticar, refletir e acima de tudo resistir quando for necessário. Agora é a hora de mostrar para o Belchior e também para a Elis Regina, onde quer que ela esteja, que apesar de sua geração ter feito tudo o que fez e acabar sendo e vivendo como os seus pais, hoje podemos seguir seus passos e defender uma educação e um país melhor, porém de uma maneira diferente. Afinal, “nossos ídolos ainda são os mesmos”, porém acredite... “o novo sempre vem” ¹³.

¹³Belchior. Como nossos pais. Música disponível em: <https://www.vagalume.com.br>

IV. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com a pretensão de estudar questões que se relacionam diretamente com o ser humano e seus processos de sociabilidades, no caso a interação com pares e com diferentes e, de aprendizado no que concerne ao próprio processo educativo, é importante não perder de vista os sentidos e significações possíveis de apreender no processo de construção do conhecimento apresentado na pesquisa qualitativa.

Antes de adentrar nas entranhas metodológicas da pesquisa, creio que seja importante destacar e pontuar algumas características importantes para a construção das escolhas dos procedimentos de investigação. Esta, que culminou no delinear do caminho a ser percorrido e possui em si a responsabilidade de ser o alicerce de toda a edificação que estou construindo e que ao final será denominada de dissertação de mestrado. Aqui, irei abordar a pesquisa qualitativa, o enfoque da fenomenologia social, a entrevista narrativa, os sujeitos e o lócus que serão considerados no processo de investigação.

Para que os objetivos anteriormente citados na introdução possam ser alcançados e a questão problema possa ser respondida, fez-se necessário escolher um percurso que fosse além da minha proximidade com determinado método ou técnica, indo em direção a um processo que dê respaldo científico para a construção deste estudo, ao mesmo tempo em que norteie o processo de investigação e consequentemente de construção do conhecimento.

A educação, enquanto campo de investigação e também como objeto científico, carece de procedimentos e métodos que sejam capazes não somente de validar seus resultados e dá-los comprovação científica perante os demais campos, mas também necessita de rigor teórico e metodológico para que suas demandas acadêmicas e sociais sejam supridas. As possibilidades de pesquisa no campo educacional são vastas graças à transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que o caracterizam seu estudo (GATTI, 2012).

Para isso é preciso que alguns equívocos sejam evitados, como a utilização indiscriminada de determinados termos e conceitos, seja pela falta de conhecimento teórico ou pela própria polissemia que cercam termos como educação, pedagogia e didática, pois demonstram um caráter vago e falta de domínio das especificidades desse campo; A falta de rigor metodológico, que põe em suspenso a real contribuição da pesquisa para a educação; A ausência de domínio teórico,

impedindo que o pesquisador seja criativo no processo de investigação. (GATTI, 2012).

Para que o rigor metodológico seja estabelecido além de necessitar de pesquisadores reflexivos e críticos, com propriedade dos métodos e técnicas,

é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet, de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma 'boa' ou 'má' pesquisa (ANDRÉ, 2001, p. 52).

Ou seja, para a autora faz-se necessário pensar na qualidade das pesquisas do campo educacional por meio de uma análise do próprio histórico da pesquisa em educação no Brasil, que por sua vez vem constantemente sofrendo mudanças e transformações e, mesmo que seja perceptível uma expansão, é importante seja constantemente repensada, seja no modo como é concebida, como é realizada ou sobre qual a real relevância de determinadas pesquisas quando se utilizam de realidades reduzidas com a finalidade de compreender um fenômeno maior. Em que,

o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001, p. 57)

É importante esclarecer que o rigor buscado e defendido para André (2001) não pode ser confundido ou tido como sinônimo de falta de flexibilidade de modelos de investigação, pois cada objeto e cada problema de pesquisa requerem um percurso próprio e adequado às suas demandas e suas especificidades. Em decorrência disso, no campo das ciências sociais, humanas e principalmente da educação pode-se afirmar a partir da autora que a pesquisa qualitativa cada vez mais ganhou espaço, justamente porque

o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade (ANDRÉ; GATTI, 2011, p. 34)

É importante destacar que a pesquisa qualitativa não é a oposição da pesquisa quantitativa, elas podem perfeitamente ser conjugadas quando o

pesquisador julgar ser necessário para uma melhor compreensão de um determinado fenômeno ou realidade (FLICK, 2009).

Ao trabalhar com a pretensão de compreender a relação de sujeitos com determinado fenômeno superando a descrição superficial e aprofundando-se em aspectos não quantificáveis, se faz mais apropriada a utilização da abordagem qualitativa, pelo fato de possibilitar uma interpretação mais ampla da complexidade que envolve essa relação. Na pós-graduação isso é exaltado, pois a prática da pesquisa se torna requisito básico para o título de pesquisador mestre ou doutor. Nesse nível de ensino a pesquisa é

Considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos. Derivam daí o papel e a importância que a dissertação de mestrado e a tese de doutorado têm para a aquisição dos respectivos títulos e a razão pela qual a investigação constitui pedra angular dos programas de pós-graduação (SANCHEZ GAMBOA, 2012, p. 88).

A opção pela pesquisa qualitativa no caso desta pesquisa originou-se na delimitação do objeto científico, posto que a oportunidade de conhecer o outro, apreender seus posicionamentos acerca de determinado fenômeno ou realidade, a partir de suas particularidades, possibilita desenvolver a interpretação de singularidades, aproximações e diferenças. Por não possuir um conceito fechado e único, tomo a delimitação a seguir sobre a pesquisa qualitativa:

pode-se oferecer uma definição genérica, inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (DEZIN; LINCON, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa possui a capacidade de responder indagações não apenas de particularidades sobre indivíduos, como também pode desvelar as realidades sobre as inúmeras esferas da vida. Proporciona a chance de dialogar com a teoria, com o mundo e com o objeto de forma conjunta. Oferece uma aproximação com a realidade do observador e do observado, de modo que cada pergunta obtenha sua resposta particular, sem visar validar teorias generalizantes e universalizantes, em que

Os pesquisadores não recolhem dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses pré-estabelecidas sobre o objeto investigado. Os

pesquisadores fazem construções explicativas enquanto pesquisam à medida que os dados particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de interrelações (VILELA, 2003, p.460).

Aqui irei me apropriar de algumas pontuações de Vilela (2003) sobre pesquisa qualitativa que acredito serem de extrema pertinência para a utilização, neste trabalho, essencialmente da referida pesquisa. São elas: A afirmação de que o pesquisador é o principal meio de coleta de dados, pois é através dele que informações implícitas são obtidas e interpretadas durante a interação com o objeto e/ou sujeito pesquisado, é fundamental por destacar que se lança mão da subjetividade; Afirmando que os dados angariados só serão válidos se analisados no interior do contexto e do tempo em que foram produzidos, em decorrência disso é importante que o pesquisador vá ao encontro do lócus de sua pesquisa a fim de dar sentido ao que está sendo percebido, pois não é possível apreender a realidade de longe e sobretudo não cometer o equívoco de deturpar os dados analisando através de outro contexto.

Por outro lado, esta pesquisa possui uma conotação descritiva e interpretativa, de modo que os resultados sejam reflexos fiéis do que foi reunido, ou seja, mantém-se o rigor na apreensão dos dados; No processo de interpretação tudo é importante, cada informação obtida, seja de maneira direta ou não, deve ser colocada na construção dos resultados, uma vez que a pesquisa qualitativa oferece a oportunidade de compreender o sujeito em sua complexidade; O processo investigativo possui maior relevância do que o próprio resultado em si, pois é no decorrer desse trajeto construtivo que a subjetividade aflora e as particularidades do fenômeno ou sujeito estudado se revelam, em que o primordial é compreender o sentido e significados individuais e não as suas generalizações, pois o resultado é oriundo de inúmeras análises e interpretações e o próprio processo investigativo oferece uma amplitude maior de possibilidades de dados. Por fim é um caminho de proporcionar o diálogo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, ou seja, uma maneira de que a investigação não seja apenas um mecanismo para angariar dados e sim, uma forma de transitar posições e compreensões.

Por tudo que aqui foi elencado, acredito ser significativo relacionar a pesquisa qualitativa com o estudo que venho realizando, já que busco ultrapassar a mera descrição dos sentidos. Utilizarei três perspectivas (de um total de quatro) com relação a pesquisa qualitativa de Flick (2009). A primeira é a perspectiva dos

participantes e sua diversidade, ou seja, é mostrar que a realidade contém diversos panoramas, vertentes e olhares, seja do sujeito pesquisado, dos seus próximos, do pesquisador, dos pares deste, entre outros, por isso os

pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes [...] (*Em que*) as interações são descritas no contexto concreto do caso e explicadas em relação a este. A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados (FLICK, 2009, p. 24-25).

Ou seja, ao me propor a estudar sujeitos que estão em processo formativo, não posso me ater apenas a uma busca em prol da compreensão de um aspecto da realidade que os cercam. É preciso que eu leve em consideração seus posicionamentos e visões acerca dos pontos debatidos, o contexto em que sua formação está sendo realizada e as concepções que pautam seus pensamentos e suas falas.

Em seguida o autor destaca a reflexividade do pesquisador, que consiste na tomada de consciência de que a subjetividade tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado são importantes para a construção da pesquisa, em que a comunicação entre estes contribui para esse processo, no qual

a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos (FLICK, 2009, p. 25).

A última perspectiva, já abordada em parágrafos anteriores, mas que é indispensável retomar é a variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. Para o autor resulta da constituição da pesquisa qualitativa - que aqui não irei discorrer- e que é marcada por correntes e pontos de vistas distintos de modo que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p.25). Ou seja, há possibilidade de inúmeros percursos dentro de uma mesma área.

As razões que levaram a minha inscrição na pesquisa qualitativa se deram também, baseadas em percepções próprias, que foram costuradas ao longo do processo formativo acadêmico. Inicialmente por entender que também sou partícipe dessa construção que é o processo de pesquisa e reconhecer não possuir uma

postura neutra diante da realidade que me proponho a estudar, quando acabo locando minhas indagações sobre a mesma, pois possuo a crença de essa realidade é edificada individual e coletivamente, logo assumo minha parcela de responsabilidade nisso. A pesquisa qualitativa me permitiu um posicionamento mais claro sobre como desenvolver a investigação do meu objeto de estudo.

Por fim, essa abordagem permite que no decorrer do processo de investigação, sejam problematizadas e refletidas questões que além de estarem intimamente ligadas ao cotidiano educacional em que estou inserida, também são imprescindíveis para um retrato fidedigno da formação de professores no nível em que me proponho a investigar.

4.1. Fenomenologia Social

A fenomenologia se caracteriza como filosofia, como ciência e como método quando consiste em um movimento de pensamento, que possui o objetivo de investigar e descrever os fenômenos experienciados pela consciência do sujeito, de modo que essa descrição seja feita como este o enxerga. É importante ressaltar que ela detém uma base pautada na liberdade, não no sentido de não deter rigorosidade científica e crítica, mas sim, na posição de não estar baseada na pretensão de responder questões anteriores à investigação ou de estar permeada pelo pensamento do pesquisador. Estuda o fenômeno revelado através do próprio sujeito pesquisado. Fenômeno este que é a apresentação do real na consciência, podendo ser materiais, naturais e ideais, ou seja, é a relação do indivíduo com o mundo e do mundo com o indivíduo, em que através de uma atitude fenomenológica em que

o objeto é constituído na consciência, isto é, recebe seu sentido. Não só o objeto ou o mundo recebe essa constituição, mas também o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida (PEIXOTO, 2003, p. 23)

Liberdade para analisar o fenômeno como ele é e não como o pesquisador almeja ou espera que seja. É basicamente a “*epoché*”, esta que está relacionada a não ligação a pressupostos causais e pré-concepções pelo fato de trabalhar com sujeitos sociais e que não podem ser vistos como dissociados da realidade e do contexto em que estão inseridos. A fenomenologia liga mundo e sujeito.

Para que essa intencionalidade seja posta em prática antes é preciso que se “suspenda” e coloque dentro de parênteses¹⁴ aquilo que pode interferir na descrição real do fenômeno. Na compreensão de Peixoto (2003) é a *epoché*, também denominada de redução fenomenológica, é formada pela suspensão temporária de todas as pré-concepções que podem não permitir que se enxergue a realidade do objeto e/ou do sujeito de maneira fidedigna como ela de fato é.

Relacionando-se com a visão de Vilela (2003) sobre a pesquisa qualitativa não carecer de elaborar hipóteses a fim de serem falseadas ou não, a fenomenologia segue a mesma linha, quando delega a construção dos dados à visão do sujeito investigado e não à hipóteses previamente estabelecidas comprovadas ou negadas. É caracterizada, também, pela intencionalidade da consciência quando estuda algo, pois é nessa relação entre mundo e sujeito que os fenômenos são revelados.

Segundo Flick (2009) a fenomenologia além de ser uma das grandes escolas de pesquisa, possibilita descrever o ponto de vista do sujeito, pois alguns métodos para a coleta e análise de dados foram desenvolvidos e vem crescendo sua utilização no campo de pesquisa educacional.

A fenomenologia social é o recorte que optei no campo fenomenológico por estar relacionado diretamente a intenção de pesquisa desenvolvida neste texto. Consiste, em uma perspectiva ou maneira de abordar e entender o mundo social a partir das relações subjetivas e intersubjetivas entre os indivíduos e a interpretação dos significados das ações deles. É a busca pela compreensão e validação do mundo por meio disso. Sendo, assim, pertencente a tradição filosófica da fenomenologia.

Pensada pelo austríaco Alfred Schutz, em todo seu longo percurso de construção teórica filosófica e principalmente sociológica, problematiza as relações sociais por meio de uma ótica microssocial e microssociológica. Pois, é um enfoque que dá atenção aos processos e dinâmicas que relacionam-se com os sujeitos, as ações, a intersubjetividade e também com o mundo da vida cotidiana. Schutz (1970) afirma que:

O ser humano simplesmente é considerado um ser social, a língua e outros sistemas de comunicações existem, a vida consciente do

¹⁴ Expressão utilizada por Zilles (2007).

outro é acessível a mim – enfim, posso entender o outro e seus atos e ele pode me entender e a meus feitos. (p. 56)

Wagner (1979) afirma que Schutz teve como principais fontes Max Weber e Edmund Husserl. E, no decorrer do período que se deu a construção do seu pensamento utilizou a sociologia weberiana, em especial a teoria da ação racional, interpretando a realidade social por meio da significação dos atos dos sujeitos e a filosofia psico e fenomenológica de Husserl, com ênfase no mundo da vida e no método da redução fenomenológica, compreendendo os fenômenos sociais pelos significados dados pelos próprios sujeitos. Para assim, executar a tarefa de criar um pensamento que fosse autossuficiente e partia dos pensamentos oriundos dos campos citados.

Segundo Castro (2012) a fenomenologia social é antiessencialista por rejeitar uma integral racionalidade do real. Em termos teóricos, as pessoas possuem ações, as quais são subjetivas ao próprio indivíduo e por isso apresentam e possuem sentido para eles. São elas que o orientam para uma finalidade. Ou seja, cada ação detém um objetivo e por isso é necessário que existam estratégias para que seja alcançado, demonstrando assim a conotação intencional de cada ação racional. É a relação dos meios com os fins.

É importante destacar que para Schutz (1970) toda ação racional finda por ser também social, pelo fato de se realizarem dentro de um contexto sociocultural. Mesmo que não seja refletida previamente e seja o reflexo das experiências passadas pelos demais indivíduos, se houver produção de sentido para o ator da ação e for tida dentro de um contexto pode ser considerada social.

Entretanto, por mais cotidiana que seja essa ação, é preciso que hajam estratégias para atingir sua real finalidade. E, essas estratégias, são o conhecimento socialmente produzido. É por esse fator que as pesquisas que possuem esse enfoque, se utilizam de métodos, técnicas, instrumentos e metodologias específicas para a realização, como as entrevistas, em decorrência de ser possível acessar por meio de aspectos da individualidade, a unidade de um todo social.

Toda ação de um sujeito está direcionada a produzir sentido subjetivo e a atingir o outro. Tudo isso é realizado dentro do mundo da vida e do contexto sociocultural, em que

O mundo cotidiano é considerado um mundo cultural e intersubjetivo, uma vez que os homens coexistem e convivem entre si, não só de

maneira corporal e entre os objetos, mas também como seres dotados de uma consciência que é essencialmente similar (JESUS et al., 2013, p. 738).

Mundo da vida cotidiana consiste no contexto de espaço e tempo em que ações são tidas para resolver problemas, superar desafios a interpretar suas possibilidades de resolução intencionalmente de ordem prática. É o mundo cotidiano das relações sociais que contém a possibilidade de interpretar os significados da ação dos sujeitos, tido como dado e inquestionável pelos indivíduos, pois é o cenário e o objeto delas e também das relações intersubjetivas (SCHUTZ, 1970).

Em suma, “é o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá a nossa experiência e interpretação” (idem, 1970, p. 72). E, é percebido por meio das vivências e experiências presentes nas descrições das próprias percepções individuais do sujeito presentes nas suas visões de mundo.

A interação entre os atores se dá como “atitude natural”, e o modo como se colocam podem influenciar e ser influenciados, transformando-se individualmente da mesma forma que podem modificar as estruturas sociais. É a leitura natural feita desde o nascimento sobre o cotidiano, o cenário em que vivem e a maneira com que as relações ocorrem. (idem, p. 72).

A compreensão da ação do sujeito, ou seja, da conduta intencional (influência da intencionalidade de Husserl), por meio das relações sociais com ênfase na experiência, oferta a possibilidade de troca entre os participantes dessas relações. Na dinâmica de levarem consideração a percepção da experiência individual, do outro eu e também a coletiva, alcança o chamado sentido comum. E, é justamente na interação social entre os “eus” que o sujeito pode perceber as diferenças e apresentar as características da vida social, segundo Wagner (1979).

Partindo de Schutz (1970), sentido comum é um tipo de saber ou de conhecimento produzido socialmente, é coletivo, assumindo um caráter de normalidade para os sujeitos pertencentes aquele cenário social. É construído ao longo dos anos e repassado aos mais novos por meio da cultura, inicialmente pelos pais e em seguida por meio das demais interações subjetivas. Para Jesus et al. (2013)

A realidade do sentido comum é dada de forma cultural como universal, contudo o modo como essas formas expressam-se na vida individual depende da totalidade da experiência que o sujeito constrói no curso de sua existência concreta. (p. 738).

O mundo da vida existe, não apenas porque pensamos e refletimos que ele existe, mas sim, pelo fato de que os demais sujeitos pensam e sabem que ele existe, na produção de sentido e significado social. Essa é a garantia da sua existência encontrada no sentido comum, que se dá desde o primeiro contato com os familiares, pois são eles que inserem o sujeito no mundo social, apresentam o cenário e estimulam o nascimento de um sentimento de pertencimento ao mesmo. Por isso, ao mudar de cenário, passa a se considerar e a ser visto como estranho.

No decorrer de toda a vida, estamos imersos em processos de socialização. Sempre existe uma relação social. Não há quem não esteja inserido nessa ligação e é dessa maneira que se dá a intersubjetividade que Schutz absorve de Husserl. É na relação entre os sujeitos com suas subjetividades e que se desenvolvem relações de sociabilidades. Por sua vez, as relações de sociabilidade em que a normalidade se encontra vinculada as relações dos sujeitos da sociedade.

Para acessar essa dinâmica em suas singularidades e ao mesmo tempo na sua dimensão social, é necessário conhecer a situação biográfica do indivíduo, o modo como cada um se situa no mundo da vida, baseado nas suas experiências anteriormente sedimentadas e os significados da conduta intencional que o mesmo lhes atribui. Schutz (1970) define situação biográfica, como:

todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada que ele se encontra, isto é, o ambiente físico e sócio-cultural conforme definido por ele, dentro do qual ele tem a sua posição, não apenas no espaço físico e tempo exterior, ou de seu *status* (grifo do autor) e papel dentro do sistema social, mas também sua posição moral e ideológica (p. 73).

Com a finalidade de conhecer a situação biográfica e os conhecimentos que a circundam, utiliza-se a tipificação, que consiste em um esquema conceitual para apreensão do conhecimento estudado por meio das vivências e experiências subjetivas e intersubjetivas de uma pessoa ou de um grupo social (JESUS et al., 2013).

A fenomenologia social visa, desse modo, compreender e interpretar a ação de sujeitos a partir das relações sociais presentes em suas experiências cotidianas. Trabalhando significados presentes nas percepções das visões de mundo dos

mesmos. Buscando entender os fenômenos por meio da intencionalidade e intersubjetividade que o próprio sujeito atribui a sua ação na vivência da sua experiência no mundo da vida ou mundo social.

Ao focalizar as estruturas microsociais por intermédio das ações e vivências dos sujeitos, demonstra que as mesmas produzem sentidos e significados para o sujeito, orientando-o para o alcance da finalidade prévia que essa ação possui. Dessa maneira, toda ação produzida o afeta e também aos demais, concomitantemente, pois interferem na subjetividade individual e nas relações intersubjetivas entre os atores sociais, assim, os sentidos socialmente produzidos são cobertos de significado.

Portanto, a escolha por esse enfoque investigativo se deu pela possibilidade de conhecer a maneira pela qual os participantes desse estudo percebiam e compreendiam o mundo que o cercam. Foi a oportunidade de compreender como se construíram os sentidos subjetivos e sociais dos mesmos a partir das vivências e experiências que os próprios relataram. Findou-se por tornar-se a chance para conhecer e interpretar os fenômenos sociais por meio das relações intersubjetivas presentes nas trajetórias individuais.

4.2 Entrevista Narrativa e os Caminhos da Pesquisa

A entrevista é um instrumento de pesquisa que tem a finalidade de angariar o maior número possível de informações orais de maneira que o entrevistado possa fornecê-las diretamente para o pesquisador. Existem diversos tipos de entrevista cuja característica central é colocar o sujeito da pesquisa face a face com o pesquisador, dentre elas destaco a entrevista narrativa, sobre a qual pode-se dizer que:

A entrevista narrativa enfoca as experiências biográficas sendo aplicada em diversas áreas da sociologia e, nos últimos anos, de forma crescente na educação. Através da análise das narrativas, pode-se estudar tópicos e contextos mais amplos. Os dados são interpretados em análises narrativas (FLICK, 2009, p. 31)

A escolha desta se deu inicialmente pela capacidade de superar o esquema pergunta-resposta das entrevistas estruturadas. Estas que condicionam e conduzem

a resposta dos sujeitos às expectativas do entrevistador. De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2002), o direcionamento das respostas impede que sejam conhecidas as perspectivas próprias dos indivíduos de maneira mais profunda, por isso os dados obtidos são considerados mais impostos e menos válidos. E, ainda, a dinâmica linear desse esquema limita a quantidade de informações captadas e também sua qualidade, pois impossibilita a apreensão de diversos sentidos e significados intrínsecos à fala e, deste modo, tem-se apenas o relato sobre algo em si.

Já a entrevista narrativa caracteriza-se por sua profundidade de ir além desse esquema ao levar em consideração a subjetividade das narrativas já que oportuniza aos participantes da pesquisa além a descrição de determinado evento temporal, como também o desenvolvimento de uma reconstrução das suas percepções acerca da sua própria trajetória.

Em seguida, a sua escolha enquanto técnica de coleta de dados, se deu por dialogar com o enfoque da fenomenologia social quando permite que os informantes, através da narração, descrevam suas percepções, suas aspirações, perspectivas, pensamentos, enfim, suas particularidades e que estas fossem analisadas e interpretadas através de suas próprias óticas e não da pesquisadora. A entrevista narrativa possui especificidades que a diferencia dos demais tipos de entrevista, como ser a possibilidade de reconstrução direta de eventos sociais particulares dos indivíduos (SCHÜTZE, 1977 apud BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) para ser utilizado na pesquisa social.

Pode-se dizer que ultrapassa, em termos de quantidade de dados coletados, as entrevistas com roteiros parcial ou totalmente estruturados, pois a narrativa oferece o que Schütze (2011) denomina de trajetórias e não somente um recorte de determinado acontecimento. A primeira diferenciação é a nomenclatura dada ao sujeito que irá fornecer a entrevista. Comumente chamado de entrevistado, nessa técnica ele é denominado de informante, pelo fato de que ele informa determinada narração e não apenas responde à questionamentos.

Detenho certa familiaridade com a entrevista narrativa, pelo fato de já ter utilizado-a em pesquisa anterior à esta. Por meio da qual foi possível remontar trajetórias individuais a ponto de estabelecer pontos comuns narrativas de determinados eventos temporais. Articulação entre diferentes perspectivas que me possibilitou conhecer e analisar a realidade do que estudava por meio das

experiências vivenciadas pelos sujeitos. E, por esse motivo, o que mais salta-me os olhos ao falar dela é a capacidade de oportunizar que o narrador se sinta a vontade e/ou estimulado para discorrer sobre determinada questão a partir do que o próprio julga ser relevante ou necessário para a compreensão do ouvinte. Ou seja, o conhecimento do outro se constrói por intermédio dele mesmo.

Segundo Weller (2009) a análise estrutural de narrativas surgiu na década de 1970 com o alemão Fritz Schütze, pela defesa de que para analisar a sociedade, seria preciso levar em consideração as perspectivas individuais dos sujeitos que à ela pertencem e as relações entre eles. E, ainda, “ênfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele” (p. 04). Em que é importante destacar que

a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia (WELLER, 2009, p. 05).

Em decorrência da expressão: “reconstrução da perspectiva do indivíduo” (WELLER, 2009. P.04) que esta pesquisa se considera qualitativa reconstrutiva. Em que as biografias dos indivíduos serão reconstruídas pelos próprios por meio da narração sequencial de eventos temporais vivenciados por eles ou por terceiros, a chamada “história de segunda mão”. Em que a narrativa é “a recapitulação oral de experiências próprias na comunicação direta no universo cotidiano” (SCHÜTZE, 2014, p.17).

Schütze (2014) discorre que a narrativa tem como estrutura básica “a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano de experiências que o falante comunica diretamente a um ouvinte que está presente no momento da fala” (p.13). Esse universo cotidiano, que Schutz (1970) chama de mundo da vida. E, é neste contexto que o narrador assume um papel de mediador das informações relatadas durante a entrevista ao contar o que julga ser relevante para que o ouvinte vivencie a história contada de modo mediado e, caso solicitado, aprofundar o que foi dito, que Schütze (2014) descreve como “a harmonização e o balanceamento mútuos e sincrônicos dos interesses comunicacionais” (p.13).

Os relatos diretos dos sujeitos de suas vivências permitem a interpretação dessas pelos próprios narradores, segundo Schütze (2014). Ou seja, uma análise mais profunda de determinado aspecto da realidade social por meio da compreensão que os indivíduos remontam ao relatar suas experiências, as quais pontuam “os elementos centrais que ‘moldam’ as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER, 2009, p. 04).

Nesse sentido, Schütze (2014) destaca que o pesquisador, ou ouvinte, como se refere o autor, não se configura como receptor passivo. Assume o papel de parceiro da interação, pois contribui na construção dessa narrativa por meio da demonstração de interesses, indagações e apresentação de avaliações. Em que:

Existem situações narrativas que são iniciadas pelo narrador, pois este pressupõe uma respectiva necessidade de informações por parte do ouvinte; e existem situações narrativas em que o ouvinte presuntivo induz a história por meio de perguntas narrativas. (SCHÜTZE, 2014, p.19.)

Em termos estruturais, segundo Schütze (apud WELLER; PFAFF, 2011), a entrevista narrativa possui três etapas basilares. São elas: narrativa autobiográfica inicial, em que através de “uma questão narrativa orientada autobiograficamente (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob o ponto de vista sociológico)” (idem, p. 03) é solicitado que o informante narre sobre determinado aspecto da sua história de vida, não podendo ser interrompido pelo entrevistador

A segunda é a exploração do potencial narrativo, na qual o pesquisador faz outras perguntas narrativas acerca de informações que não ficaram claras ou não eram tidas como importantes para o narrador na fase anterior. O autor destaca, ainda, que “é importante que essas perguntas sejam efetivamente narrativas” (SCHÜTZE apud WELLER; PFAFF, 2011, p. 03).

A terceira é a etapa da descrição abstrata de situações e também de perguntas teóricas, ou seja, estimular o poder de argumentação e explicação, fazendo-o virar teórico de si mesmo. Fase na qual é estimulado o potencial descritivo de elementos da trajetória do narrador e também é o momento das perguntas do tipo “por que?” em que “de agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico do seu ‘eu’ ” (idem, p. 03).

Por isso, pode-se dizer que:

A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 93).

Partindo da estruturação que Bauer e Jovchelovitch (2002) descrevem em sobre as regras para proceder a entrevista narrativa, é importante que antes de ir ao encontro do informante o pesquisador tome alguns cuidados. Primeiramente se dá a fase da preparação, em que ele precisa se apropriar do campo em que o sujeito está inserido, “necessita criar familiaridade com o campo de estudo” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 97) por dois motivos: o primeiro se dá pela necessidade de ter uma noção básica sobre o que se pretenderá indagar, através das formulações das perguntas e o segundo está relacionado com a capacidade de perceber possíveis lacunas na fala do informante, pois caso isso ocorra, ao findar os temas geradores tem-se a possibilidade de esclarecer determinado fato que não ficou totalmente explícito.

Em seguida, na elaboração do roteiro¹⁵ de entrevista narrativa, o pesquisador estabelece primeiramente um tópico narrativo inicial, o qual gera a narrativa central e os temas geradores com seus respectivos objetivos, ou seja, o que ele almeja alcançar com tais perguntas, para nortear as possíveis questões que poderão surgir no decorrer da entrevista ao mesmo tempo em que irá colaborar no processo de análise de tais falas.

No início da entrevista, deve-se atentar para a postura que deverá assumir no momento da sua realização, para que não haja interrupções, quebra de falas ou raciocínio do informante. O pesquisador não pode interferir no momento em que a narração está ocorrendo e tampouco expressar facialmente concordância, discordância, julgamento ou atitudes do tipo, devendo dar liberdade à descrição e narração, de modo que:

Se o entrevistado iniciar uma narrativa após essa pergunta, é crucial para a qualidade dos dados desta narrativa que ela não seja interrompida nem obstruída pelo entrevistador. [...] O entrevistador na qualidade de ouvinte ativo, deve sinalizar sua empatia com a história narrada e com a perspectiva do narrador. Ao agir assim, ele auxilia e

¹⁵ O roteiro de entrevista narrativa utilizado nessa pesquisa se encontra no apêndice E do trabalho.

estimula o narrador a continuar sua narrativa até o final (FLICK, 2009, p. 166).

Entretanto, antes de iniciar é importante que o pesquisador situe o informante acerca da entrevista que ele está participando, solicitando a permissão para que seja gravado. É importante, também, que o entrevistador fique atento aos sinais que o informante dá. Por isso, as informações que não são ditas ou as, já citadas, questões que merecem destaque ou maior esclarecimento devem ser anotadas concomitantemente com a fala. Quando o sujeito finaliza uma narração, ele demonstrará com palavras e só então pode-se dar prosseguimento na entrevista. É preciso atenção para não deixá-lo aguardando enquanto o pesquisador organiza suas idéias. É de bom tom deixar isso para o final.

Quando a narração chega a um fim “natural”, o entrevistador inicia a fase de questionamento. Este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz frutos. [...] A fase de questionamento não deve começar até que o entrevistador comprove com clareza o fim da narrativa central. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 99).

Ao final da entrevista, com o gravador desligado é possível que ocorra uma conversa mais descontraída do que a entrevista, pois pode ser que o informante, livre da pressão da gravação, relaxe e aborde questões de suma importância para a compreensão do que estava contando no momento da entrevista, pontos que talvez não gostasse que fosse gravado ou não se atentou de falar no momento da narração. Por isso,

é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002, p. 100).

A análise sugerida pelos autores se dá inicialmente pela transcrição das entrevistas, que é a parte mais braçal da técnica, porém é neste momento que o pesquisador tem uma visão geral do que foi dito na entrevista auxiliando na construção das ideias e da compreensão acerca destas. Posteriormente dá-se a escolha da reunião das informações seja por ordem cronológica, por redução à alguns tópicos comuns e a comparação de casos.

Devo ressaltar que da mesma maneira que outras técnicas, essa também possui dificuldades e limitações. Discorro sobre isso de maneira empírica, pois foi no momento da entrevista que me vi diante delas. A primeira é a obrigação à do

entrevistador de manter-se rigorosamente imparcial durante a realização da entrevista, ou seja, para não influenciar a fala, não pode esboçar nenhuma reação diante daquilo que lhe está sendo narrado. A segunda é manter uma relação paradoxal com o informante no momento da entrevista, pelo fato de que uma aproximação e um afastamento devem coexistir nesse momento. E por último é saber diferenciar o que de fato é uma narrativa do que não é, por exemplo, ter discernimento para distinguir uma narração de uma explicação ou argumentação.

Por fim, a escolha dessa técnica se deu também pela junção da familiaridade com a entrevista narrativa e pela oportunidade de recolher inúmeras informações para a redação final desta pesquisa. A oportunidade de reunir uma quantidade considerável de dados pelo formato dessa técnica, o fato de ser uma pesquisa qualitativa reconstrutiva torna possível que ao findar desse processo de construção do conhecimento eu tenha uma descrição detalhada do fenômeno e/ou do sujeito estudado ao mesmo tempo em que poderei desenvolver uma análise que de fato compreenda e interprete essa realidade.

4.2.1 Análise dos dados

A análise de narrativas e a comparação com outros casos possibilita, entre outros, a obtenção de informações sobre grupos sociais, seus conhecimentos, interesses e atitudes. Conhecer estes grupos a partir da reconstrução de narrativas possibilita uma compreensão mais profunda de suas demandas, seus projetos e ações. (SANTOS; VÖLER; WELLER, 2009, p. 200)

Para analisar os dados das narrativas, irei me embasar em Schütze (apud WELLER; PFAFF, 2011) e nas considerações que Bauer e Jovchelovitch (2002) e Weller (2009) realizam sobre o mesmo. Schütze (apud WELLER; PFAFF, 2011) que considera:

O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador (p.4).

Estabelece que a análise deve seguir seis fases essenciais, em que “os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa

a seguinte” (SCHÜTZE apud WELLER; PFAFF, 2011, p. 4). A primeira é a *análise formal do texto*, na qual ocorre a separação do que de fato é uma narrativa do que não é.

Bauer e Jovchelovitch (2002, p. 106) chamam de material “indexado” aqueles acontecimentos concretos que ocorreram em um lugar e em um tempo e “não indexado”, os demais, fazem essa distinção para que seja obtido um texto narrativo “puro”, ou seja, “construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, identificando na estrutura global da narrativa o quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação” (WELLER, 2009, p. 06).

A segunda é a *descrição estrutural do conteúdo*, na qual os eventos temporais da trajetória narrada ficam claramente evidenciados. Weller (2009) considera como a mais minuciosa da análise, pelo fato de que “tem como objetivo principal a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida” (p. 06). É nesse momento que deve ser analisado não somente o que o sujeito relatou como também a maneira pela qual a narrativa foi construída (idem, 2009). Schütze (apud WELLER; PFAFF, 2011) diz que:

Durante a descrição estrutural do conteúdo tornam-se claras as gradações de relevância em relação aos elementos marcadores a serem considerados [...] A descrição estrutural trabalha separadamente as estruturas processuais do curso da vida delimitadas temporalmente (p. 05).

A terceira é a abstração analítica, que consiste na construção da biografia como um todo, pois é a reunião sistemática desses eventos fragmentados na fase anterior, “isto é, desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (SCHÜTZE apud WELLER; PFAFF, 2011, p.5).

A quarta é a análise do conhecimento, em que o sujeito vira teórico de si, pelo fato de “os aportes teóricos argumentativos próprios do informante sobre sua história de vida e sua identidade” (SCHÜTZE apud WELLER; PFAFF, 2011, p.5) ficarem explícitos. É a fase que o pesquisador se dedica a perceber as teorias que o sujeito faz sobre sua história de vida ao mesmo tempo em que a avalia, de acordo com Weller (2009), em que “é preciso levar em consideração que a análise do conhecimento pelo portador da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual” (idem, p.08).

Comparação contrastiva é a quinta fase, cuja função é comparar esse texto biográfico com outros, a fim de selecionar questões comuns, em que “os critérios para a seleção de outros textos de entrevista dependem dos interesses de pesquisa” (WELLER 2009, p. 09). Primeiramente por meio da *comparação mínima*, a qual utiliza textos semelhantes e segundo essa mesma autora (2009),

permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, na medida em que o intérprete deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por detrás da particularidade do caso (p. 09).

Em seguida se realiza a *comparação máxima* usa textos com situações passíveis de serem comparadas, mas que detenham elementos distintos a fim de estabelecer um contraste entre as narrativas, na qual:

A comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si. (SCHÜTZE apud WELLER; PFAFF, 2011,p. 06-07)

Por último, é a construção de um modelo teórico, onde um texto único é construído a partir da comparação mínima e máxima das trajetórias individuais. Schütze (2011) afirma que “Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço-temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo” (p. 07). Como se percebe é um processo longo, detalhado e que exige a imersão do pesquisador nos dados e possibilita a reconstrução de trajetórias biográficas.

4.2.2. Sobre as entrevistas e a análise estrutural das narrativas

As seis entrevistas ocorreram no segundo semestre do ano de 2017, especificamente entre os meses de setembro e novembro. A ordem de realização se deu pela disponibilidade dos sujeitos, em que os primeiros foram do curso de Licenciatura em Pedagogia, em seguida em Matemática e por fim em Letras Língua Portuguesa. As durações variaram de 17 e 33 minutos.

Renato Russo foi o primeiro entrevistado, no dia 07.09.2017, quinta-feira, no turno da noite e teve a duração de 23 minutos e 30 segundos. Em seguida a de sua colega de curso, Rita Lee, que durou 19 minutos e 36 segundos, no dia 30.10.2017, uma segunda-feira, no turno da manhã. As duas entrevistas dos estudantes de Matemática ocorreram no mesmo dia, no caso na terça-feira, 07.11.2017. A primeira, de Elis Regina, se deu pelo turno da manhã e a estudante narrou durante 33 minutos e 23 segundos e pelo turno da tarde, Belchior, com 31 minutos e 07 segundos. Por fim, no dia seguinte, 08.11.2017, quarta-feira, com duração de 24 minutos e 42 segundos pela manhã Maria Bethânia narrou e a tarde foi a vez de Caetano Veloso durante 17 minutos e 35 segundos.

O momento que se sucedeu a realização das entrevistas foi a transcrição literal e completa das mesmas e também das anotações feitas em suas ocorrências, acerca de gestos, expressões faciais e outras reações esboçadas pelos sujeitos no momento da fala. Essa degravação se configura como a etapa mais cansativa, em termos “braçais”, pois demanda tempo, concentração e sobretudo paciência para que nenhum detalhe passe sem ser degravado. E, o caracterizo como assim, em decorrência da independência de uma profunda imersão teórica para sua efetivação.

Posteriormente deu-se o início, de fato, da análise estrutural das entrevistas narrativas seguindo a postulação proposta por Schütze (2011) e as seis fases anteriormente mencionadas para tal. Tentei percorrer, da maneira mais fidedigna possível, esses passos no momento da análise das entrevistas narrativas, em que primeiramente houve a separação das passagens que se configuravam como narração das que eram de outras ordens, como justificativas e explicações, sendo possível ter uma primeira impressão sobre o que o informante narrou. Esse momento antecedeu a escrita do texto da análise, pois era uma etapa imprescindível para o êxito das demais.

Em seguida, com o texto puramente narrativo em mãos, passei a realizar a separação dos eventos ocorridos em determinados tempos e lugares, a exemplo das experiências e vivências que tidas antes do ingresso na formação inicial e também daqueles narraram especificamente sobre os principais conceitos da investigação, igualdade e preconceito, e/ou dos objetivos do processo investigativo e do roteiro de entrevista narrativa.

A partir disso passei a construir as análises individuais separadamente por meio do agrupamento dos eventos temporais acerca das falas que circundavam

esses conceitos (ou categorias) e que se faziam presentes a ponto de possibilitar que a presença de teorizações acerca de suas histórias pudesse ser notada. É a percepção dessas teorizações feitas pelos estudantes realizadas em suas narrativas, ou seja, quando refletiam suas próprias histórias.

Para, somente após esse percurso, ter a possibilidade de comparar as narrativas e deste modo começar a construir o presente relatório de pesquisa. Partindo de uma comparação inicial entre similaridades presentes nas falas, tornando-se perceptível as distinções nas mesmas, colocando em confronto as categorias estudadas. O findar desse passo resultou nos textos dos capítulos analíticos desta dissertação.

Destaco que a análise estrutural das narrativas proporcionou para a construção dessa pesquisa não apenas uma maneira de tratar os dados angariados pela entrevista narrativa, como também ter conhecimento de minúcias presentes nas subjetividades dos jovens e se suas percepções mais gerais ao aprofundar separadamente questões intrínsecas aos eventos narrados. E, como toda e qualquer análise apresenta possibilidades e limitações, das quais destaco algumas:

Possibilidades:

a) Ao separar os eventos temporais, é possível analisar mais detalhadamente as falas, tomando nota de informações implícitas ou que poderiam passar despercebidas;

b) A oportunidade de remontar estruturas processuais do curso da vida de acordo com a relevância dada pelo próprio informante, pois ao escolher narrar acerca de determinados acontecimentos de sua trajetória permite ao pesquisador conhecer o modo como o próprio sujeito pensa sua biografia;

c) Capacidade de descrever e interpretar a realidade vivenciada por outra pessoa ao passo de ser possível contextualizá-la na realidade geral a partir da reunião de posicionamentos semelhantes ou dispares;

d) Possibilidade de cientificar biografias individuais sem intervenções teóricas do pesquisador, pois no ato de realizar inferências sobre o que foi dito é preciso suspender suas concepções próprias e prévias para compreender de modo mais fidedigno;

e) A análise é tida por meio e a partir da ótica do outro, do sujeito, o pesquisador assume o papel de mediador entre as trajetórias individuais de modo que seja construído um texto único oriundo da reunião das mesmas;

f) Aprofundamento das informações prestadas, pelo fato de descrever separadamente os eventos temporais ou até mesmo ao topicalizar (separar os eventos por categorias) as narrativas de acordo com o conceito que o pesquisador visa conhecer e interpretar no momento da análise.

Limitações:

a) Ao separar o que é um trecho narrativo do que não é, em certos casos, restam poucas passagens que de fato expressam uma narração, diminuindo as possibilidades de análise;

b) Seus seis passos são altamente detalhadas e bem estruturadas, o que culmina em uma rigidez metodológica em sua efetivação, sendo requerida mais atenção e, sobretudo paciência e tempo. Este último que nem sempre é tido, dependendo da natureza da pesquisa;

c) A baixa flexibilidade das etapas resulta em uma duração maior do período das análises, pois a necessidade de respeitar a sequencialidade das mesmas demanda mais tempo e é essencial para a construção das mesmas.

4.2.3. Lócus da Pesquisa

A universidade que propus como lócus da investigação tem uma longa história, apesar de ser bastante jovem, pois tem apenas 24 anos de funcionamento sob essa nomeclatura, Universidade do Estado do Pará. Fruto da reunião de instituições de ensino superior, estratégia que se assemelha a utilizada na criação da primeira universidade pública no Brasil em 1915 (FÁVERO, 2006). Criada como tal em 1993 e teve autorização para seu funcionamento em 1994.

Entretanto, sua história inicia 50 anos antes com o início do Ensino Superior no estado do Pará. O Decreto nº 174 de 10 de novembro de 1944 originou a Escola de Enfermagem do Pará, instituição de Ensino Superior isolada. Quase 30 anos depois foi criada, através do Decreto 78.610 de 21 de novembro de 1976, a Escola Superior de Educação Física. Em seguida veio a Faculdade de Medicina do Pará, reconhecida pelo Decreto nº 78.525 de 30 de setembro de 1976. Em seguida, a Faculdade Estadual de Educação, em 1983, foi criada ofertando o curso de Pedagogia, o qual foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1148 de 04 de julho de 1991 e mais tarde a Faculdade Estadual de Educação passou a ser o Instituto

Superior de Educação do Pará em 1989. Foram estas instituições que reunidas, deram origem à UEPA. (UEPA, 2012)

Criada por meio da Lei estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993 e autorizada a funcionar em 1994, por meios da Resolução N ° 068. A partir de então, configurou-se como uma instituição organizada como autarquia, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar, gestão financeira e patrimonial. Atualmente oferta suas atividades em três turnos, por meio de um calendário acadêmico único, com o mínimo de 200 dias letivos e hora/aula de 50 minutos.

É uma universidade multicampi, pois manteve funcionamento nas instalações das instituições que lhes deram origem. Formada por 20 campi no total, sendo 05 na capital Belém: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Campus II - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Campus III - Curso de Educação Física, Campus IV - Escola de Enfermagem Magalhães Barata e Campus V - Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT). E, 15 municípios do estado: Campus VI – Paragominas, Campus VII - Conceição do Araguaia, Campus VIII – Marabá, Campus IX – Altamira, Campus X - Igarapé-Açu, Campus XI - São Miguel do Guamá, Campus XII – Santarém, Campus XIII – Tucuruí, Campus XIV - Moju, Campus XV – Redenção, Campus XVI – Barcarena, Campus XVII - Vigia de Nazaré, Campus XVIII - Cametá, Campus XIX – Salvaterra e Campus XX – Castanhal, respectivamente em ordem de criação.

Neles são ofertados 31 cursos de graduação, contando com 17 mil alunos matriculados, 928 docentes, sendo destes 329 doutores, possuindo acordos internacionais com 14 países e o ingresso a instituição se dá por meio de processo seletivo que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em Belém se encontram os 03 grandes centros da universidade: O Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE, com 13 cursos), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS, com 05 cursos) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT, com 06 cursos). As entrevistas foram feitas, especificamente, no Centro de Ciência Sociais e Educação que situa-se no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém no Estado do Pará. No mesmo endereço situa-se o prédio da reitoria da Universidade (UEPA, 2018).

O CCSE volta-se para a formação de professores, pois apesar de ofertar o curso de Bacharelado em Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, todos os outros cursos ofertados são Licenciaturas, a saber: Licenciatura em Pedagogia,

Licenciatura em Ciência da Religião, Licenciatura em Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de sinais, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em História.

A estrutura física do CCSE é organizada em 06 prédios, denominados “blocos”, onde funcionam salas de aulas, Biblioteca, Grupos de Pesquisa, Laboratórios, Auditório, Restaurante Universitário, atividades administrativas e aos cursos de pós-graduação (Educação, Profissional em Matemática e Religião). Entre cada bloco encontramos uma pequena área livre, arborizada e onde foram instaladas “malocas”, que é a maneira pela qual denominamos algumas pequenas mesas de madeira cobertas com um guarda-sol em madeira e palha onde encontram-se alunos, professores e demais pessoas, que frequentam ou circulam na universidade. É um local de encontro, estudo, conversas, descanso e lazer. Foram justamente nessas malocas em que ocorreram todas as seis entrevistas. Escolhi tais locais, primeiramente pela percepção, após a entrevista piloto, que a narrativa flui de maneira mais livre se os estudantes estiverem em um ambiente que lhes é familiar e que não tenha interrupções e até mesmo por sugestão dos próprios estudantes.

A entrevista piloto não foi considerada como uma das entrevistas a serem analisadas neste relatório, pois por ser piloto, indicou ajustes a serem feitos no procedimento bem como serviu para medir a adequação do local e ajustes nos materiais utilizados. Por exemplo, pude notar que a maloca para os estudantes de graduação seria mais adequada já que para a entrevista piloto foi escolhida a sala de estudos do prédio da pós-graduação, que é um lugar exclusivo aos mestrandos e aos funcionários. Naquele momento pude constatar que o quê me parecia ideal, na verdade, intimida quem não se sente pertencente àquele espaço como notado pela dificuldade da estudante em desenvolver uma narrativa do modo como estava proposto.

Por concentrar os cursos de licenciatura em um único centro, a UEPA oferece ao estudante a vivência de um maior número de atividades, eventos e espaços para discutir questões relevantes à sua formação. Em decorrência disso os

entrevistados eram 02 (dois) discentes de cada um dos seguintes cursos: Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia.

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará foi criado na extinta Faculdade Estadual de Educação (FAED), através da Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado por meio do Decreto nº 3193, de 10 de fevereiro de mesmo ano. Teve sua autorização de funcionamento pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13 de agosto de 1986 e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará (FEP), havia também a oferta do curso de formação de professores para as séries iniciais. Sua criação se deu nos governos do presidente da república José Sarney e do governador Hélio Gueiros, pela necessidade de ampliar a oferta de cursos superiores no estado, devido a seu crescente desenvolvimento, de modo que a pedagogia pudesse contribuir com o desenvolvimento de toda a região amazônica. (UEPA, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que foram aprovadas em 14 de maio de 2006 oficializaram a docência como base estruturante da formação do profissional da área da educação. Em decorrência disso, houve a união de dois Cursos no Centro de Ciências Sociais e Educação: o Curso de Formação de Professores para a educação infantil e séries iniciais e Pedagogia. A partir de então passou a ser ofertado um curso único: Licenciatura em Pedagogia. (UEPA, 2006).

O Curso de Pedagogia atualmente é desenvolvido de forma semestral, com sua estrutura curricular apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 e, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 001/2006, que estabelece uma carga horária total de 4060 horas, com o total de 153 créditos e, ofertado nos turnos matutino, vespertino e noturno. O prazo mínimo de conclusão é de 04 anos e máximo de 07 anos. É licenciatura pelo fato de assegurar a formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais, bem como para a modalidade normal de cursos de nível médio, para os cursos de educação profissional e demais áreas que careçam de conhecimentos pedagógicos. (UEPA, 2006).

O curso de Licenciatura em Matemática, da mesma maneira que Pedagogia, foi criado na Faculdade Estadual de Educação do Pará (FAED). O Decreto n.º 97.570, de 10 de março de 1989 autorizou seu funcionamento, nos termos da Resolução n.º 334/88 do Conselho Estadual de Educação de 25 de novembro de

1988 e iniciou em 02 de maio de 1989. A Resolução n.º 741 de 2002, do Conselho Superior da Universidade do Estado do Pará, alterou a carga horária anual do curso de modo que é ofertado com 3.560 horas totais, com 84 créditos totais, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O prazo mínimo de conclusão é de 04 anos e o máximo de 07 anos. (UEPA, 2012).

O curso visa “formar docentes com competência técnica, científica e política para atuar na formação de recursos humanos capazes de promover o desenvolvimento sócio-político-econômico da região” (UEPA, 2012, p.21) e “proporcionar condições técnico-pedagógicas para assumirem a docência da matemática na Educação Básica, a partir da concepção de que o professor é o vetor estimulador e motivador do processo ensino-aprendizagem junto ao educando” (UEPA, 2012, p.21). Do mesmo modo que o curso de Pedagogia, aponta que foi criado para contribuir do desenvolvimento da região concomitantemente com a formação de professores. (UEPA, 2012)

Por sua vez, o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa foi criado por meio da Resolução nº 341 de 13 de agosto de 1999, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e do governador Almir Gabriel. Juntamente com Língua Portuguesa foram aprovadas as modalidades Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Licenciatura Plena em Língua Espanhola. Sua implantação foi autorizada para o ano de 2000, tendo sido efetivada naquele mesmo ano. (UEPA, 2010). A carga horária total é de 3.340, com duração que deve ser integralizada no tempo mínimo de 4 anos e no máximo de 7 anos. Tem o objetivo de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com linguagens, especialmente a estética e a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (UEPA, 2010).

No Projeto Político Pedagógico do Curso, estabelece-se o perfil do profissional formado. E, nesse documento está explícita a visão do curso para a formação de profissionais com alto aperfeiçoamento técnico no conhecimento de linguística, suas habilidades e competências. Entretanto, preconiza que o curso deve oferecer uma formação que auxilie na percepção de diferentes contextos interculturais. É o mais novo dos cursos que compõem o corpus do trabalho.

4.2.4. Sujeitos da Pesquisa

A constatação de que minha formação não me subsidiou para o trato da igualdade e do preconceito fez com que a curiosidade acerca da pergunta que norteia este trabalho surgisse: Como estudantes de Licenciatura em fase de conclusão do curso percebem igualdade e preconceito, especificamente no que tange as relações de raça e gênero? E, por esse primeiro motivo, optei para esta pesquisa entrevistar estudantes de cursos de licenciatura, especificamente concluintes.

A percepção de que a etapa final do curso é um período de transição em que, os estudantes detêm conhecimentos teóricos acerca da sua futura profissão ao mesmo passo de que a imersão na prática docente ainda não influenciará no modo como enxergam a formação que estão recebendo culminou na opção por sujeitos que se encontram nessa fase final. Tornando-se possível, assim, estabelecer um paralelo – a partir, é claro, das narrativas dos próprios - da maneira como eles pensavam igualdade e preconceito, especificamente falando do racismo e do sexismo, no início de sua formação universitária e o modo como compreendem essas questões agora que se encontram prestes a finalizar sua formação inicial.

Participaram 06 (seis) estudantes dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Matemática e Letras Língua Portuguesa, da faixa etária de 20-29 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados na Universidade do Estado do Pará e assim, dar validade formal ao que se refere a conclusão do curso.

A opção por entrevistar 03 (três) mulheres e 03 (três) homens de cada curso se deu motivada pela construção que se faz acerca de assuntos que envolvem a relação entre gênero e sexos diferente, como sexismo, assume concepções distintas na maioria das vezes.

A idéia de tal abrangência é a possibilidade de se entrar em contato com características que podem ilustrar histórias distintas, para proporcionar comparações úteis no que se refere às trajetórias familiares e escolares e às vivências na Universidade (FERREIRA; VELLOSO, 2010. P. 57)

A percepção empírica de que homens e mulheres se posicionam de maneiras diversas no debate de questões como as relações de gênero (e nas

demais, também) fez com que optasse por ter um participante de cada sexo dos cursos selecionados.

A escolha por jovens na faixa etária de 20 a 29 anos ocorreu primeiramente pela relação da idade com a escolarização, em que a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p.08) e por isso os indivíduos que se encontram na faixa etária selecionada concluíram há pouco tempo a Educação Básica e ingressaram no Ensino Superior ainda jovens. Ou seja, é possível estabelecer essa articulação entre idade e concepções acerca de temas que academicamente são marginalizados.

A seleção desses 03 (três) cursos deu-se, especificamente, pela Lei nº 13.415/17 que altera a Lei nº 9.394/96 no que se refere ao Ensino Médio, em que “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). E, com isso, terão a maior carga horária apenas essas disciplinas, logo, ao entrevistar futuros professores dessas disciplinas pode-se ponderar acerca dessa questão, em que a formação desses se finda em um período de mudança e transição. O curso de Pedagogia não será afetado por essa mudança, pois é habilitada, dentre outras funções, para o ensino voltado as séries iniciais.

Vale ressaltar que o curso de Matemática é tradicionalmente considerado um cursos com maior número de estudantes do sexo masculino e é o mais antigo na área de exatas no campus, pois foi implantado em 1989.

Pedagogia e Letras Língua Portuguesa são tradicionalmente considerados cursos com maior número de estudantes do sexo feminino e os mais antigos na área de humanas do centro, em que o curso de Pedagogia foi criado em 1984 juntamente com a Faculdade de Educação (FAED) e implantado em 1987 e o de Letras e 2000. A FAED em 1994 viria a ser a Universidade do Estado do Pará.

A opção por concluintes se deu pelo fato de já terem transcorrido o período de formação de modo que fosse possível obter o relato não apenas de concepções e percepções sobre os temas propostos, assim como acessar as próprias experiências vivenciadas no período da formação inicial que estavam finalizando, do mesmo modo.

Foram entrevistados seis concluintes, um de cada sexo, dois de cada curso, pelo fato de assim ser possível delinear da maneira como o curso e a universidade são vistos por diferentes por homens e mulheres. E a faixa etária se deu por ser a média de idade que os estudantes se formam hodiernamente, caso tenham dado prosseguimento aos estudos escolares de maneira sequencial constante. Além disso, os temas relacionados com preconceito e a igualdade estão presentes nos debates juvenis contemporâneos.

Encerrando este tópico, resgato a ideia de que pesquisar como estudantes concluintes compreendem determinada realidade é também oportunizar que eles se entendam enquanto sujeitos sócio-históricos capazes de transformar a realidade que irão se inserir, caso necessário. Em que por serem praticamente professores, no que concerne à pesquisa, eles vão

passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceria dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias (FRANCO; GHEDIN, 2008, p. 61).

Ao falar de formação inicial, relações raciais e de gênero busquei relacionar três perspectivas que podem contribuir para uma discussão acerca da futura prática docente de indivíduos que provavelmente irão encontrar inúmeros alunos detentores de tais características. Temos em conta que “a universidade é ainda hoje um poderoso espaço de transmissão de ideologia, na medida em que é o lugar privilegiado para a formação no nível superior” (CALDERÓN, 2004, p. 104) e dependendo do modo como essa formação é realizada, podem formar-se professores propagadores de tais ideologias ou profissionais críticos e reflexivos.

V. JUVENTUDE NEM TÃO TRANSVIADA: APRESENTANDO OS SUJEITOS

O título desta seção faz menção à uma canção de um exímio artista brasileiro que precocemente nos deixou, Luiz Carlos dos Santos, o Luiz Melodia. A música intitulada de “juventude transviada”¹⁶, faz referência à uma visão facilmente encontrada acerca da juventude: a estigmatização do jovem enquanto sujeito desorientado. Utilizei-me da expressão “nem tão” para inicialmente questionar essa visão corrente na sociedade.

Os meses de estudo e enriquecimento teórico que antecederam o momento da análise dos dados foram de indiscutível relevância como, também, de desmedida necessidade para a fluência da atual fase do processo da pesquisa. Momento esse, que costumo referir-me como o ápice do processo investigativo. O presente capítulo tem por objetivo primordial apresentar os sujeitos que voluntariamente foram partícipes e da mesma maneira, a motivação pela escolha do curso de Licenciatura e o modo como o enxergam.

5.1. Quem canta, encanta e os males espanta: Quem são os sujeitos?

A fase das entrevistas ocorreu no segundo semestre do ano de 2017. Ela que, sem desmerecer ou invalidar as demais, é a parte mais importante a meu ver e em decorrência disto, é a minha predileta. Detenho esta predileção pela crença de que é nesta fase que existe a possibilidade de, praticamente, materializar discursos, teorias e conceitos que por tempos venho estudando e me aprofundando. É a oportunidade de assistir um diálogo entre referencial teórico e realidade acerca de assuntos que por diversas vezes são academicamente marginalizados e formalmente invisibilizados e impossibilitados de serem discutidos dentro da formação inicial de professores.

A tarefa de localizar e chegar até os estudantes não foi simples de ser efetivada. No momento da procura foram inúmeras as dificuldades para realizá-la, utilizei-me da internet (especificamente das redes sociais), de outros estudantes como intermediários ou até mesmo abordando aleatoriamente por meio de conversa informal. As dificuldades se relacionam a por se encontrarem no período final da

¹⁶ Luiz Melodia. Juventude transviada. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br>

graduação, estarem altamente envolvidos com seus Trabalhos de Conclusão de Curso e/ou com os estágios obrigatórios e supervisionados que ocorriam em instituições externas à universidade, de modo que as idas à UEPA não eram tão frequentes como nos outros anos da formação; a volatilidade de outros alunos que foram convidados a participar, ou seja, em um momento estavam dispostos e em outros não, com isso, ocasionando encontros desmarcados ou não presentes. Penso ser importante ressaltar que os sujeitos que aceitaram participar, foram, desde o primeiro convite, extremamente solícitos e colaborativos. Dispostos à ajudar na construção da pesquisa e a comparecer nos horários e locais combinados.

Por questões éticas, as quais estão documentadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷ que cada um assinou, no momento da entrevista, seus nomes reais, não serão mencionados aqui. Por isso, utilizarei-me de pseudônimos para referir-me a cada um. E, antes de apresentar um futuro professor por vez, seguindo a ordem temporal e cronológica das entrevistas realizadas, irei apresentar o modo como demarquei heterônimos.

Optei por usar o nome de cantores¹⁸ que marcaram minha vida desde que me entendo enquanto ser pensante. Estes, que foram-me apresentados por meus pais e/ou irmãos e além de serem figuras de suma importância para a história da música brasileira, foram fortes representantes da luta por um país, sociedade e por uma vida melhor e mais justa. Recordo-me da coleção de vinis que meu pai orgulhosamente possuía e colocava toda noite para tocar e com o advento dos CDs, este costume não mudou, e sim, apenas a oferta de obras e artistas para ouvirmos se expandiu. A música sempre embalou e marcou nossas vidas, não há fase alguma que não tenha sua trilha sonora.

O primeiro é o cantor Renato Russo. Artista atemporal, único, autêntico, potência vocal e intelectual, crítico e consciente de que o sol também brilha para quem sempre está a margem. Era dono de uma sensibilidade visceral e de letras antigas e paradoxalmente atuais. Protestou a sua maneira, compondo e cantando músicas consideradas hoje clássicos do Rock nacional como “Geração coca-cola”, “Que país é esse?” e “Teatro dos vampiros”.

¹⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra no apêndice F.

¹⁸ Todas as letras das músicas aqui citadas são e foram interpretadas pelos citados cantores, não sendo, necessariamente, compostas pelos mesmos. Estão disponíveis em: <<http://www.vagalume.com.br>>

A segunda é Rita Lee. Considerada a rainha do rock brasileiro, é uma mulher corajosa, doce, autêntica e livre. Cabelos vermelhos semelhantes ao fogo que arde e flameja em suas letras que abordam diversas questões cotidianas, simples ou não de se tratar, como liberdade sexual e empoderamento feminino, como vemos nas letras de por exemplo: “Amor e sexo”, “Mania de você” e “Pagu”.

Elis Regina é a próxima. Popularmente conhecida como a maior cantora brasileira de todos os tempos. Foi detentora de uma delicadeza sublime, pequenez física e gigantesca e incomparável habilidade vocal e presença gestual marcante. Doçura e flexibilidade a cada palavra proferida ou cantada em canções como “O bêbado e a equilibrista” e “Maria, Maria”, as quais até os dias de hoje são consideradas hinos da música popular brasileira.

Posteriormente vem o eterno rapaz latino-americano, Belchior. Com seu inseparável bigode e marcante vocabulário, era a materialização do ditado: “Quem vê cara, não vê coração”, pois apesar da aparência séria, quase misteriosa, foi por meio de seus pensamentos e mãos que suas músicas retrataram questões políticas, eternizar suas crenças e sua sensibilidade na história da música. Através da sua maestria na arte de compor lutou a seu modo como se percebe em: “Como nossos pais”, “Todo outra vez” e “Fotografia 3x4”.

Por último, os irmãos Veloso. Maria Bethânia e Caetano. Ela, caçula, discreta, humilde, versátil, inquestionavelmente talentosa e indomável. De uma rouquidão emblemática, deixa de lado sua timidez quando ecoa sua voz através de canções como: “Sonho impossível” e “Rainha negra”. Ele, com sua fala mansa, história repleta de representatividade e alto engajamento político e social. É um dos maiores nomes da música popular brasileira. Inquieto diante de injustiças e retrocessos, se tornou símbolo de resistência e luta. Protestou em forma de poesia em: “Alegria, alegria”, “É proibido proibir” e “Tropicália”.

Devo, destacar que a escolha destes intérpretes se deu pelos motivos citados e também pela percepção de similaridades com os estudantes. Características afins existentes sejam nas personalidades, na maneira como se expressam, em suas habilidades ou até mesmo na aparência. Foi a maneira que encontrei para homenagear meus ídolos, relacioná-los mais uma vez com minha vida e mais uma vez adicionar uma trilha sonora para esta fase que vivo e com este trabalho encerrarei.

5.1.1. Renato Russo: E a percepção de que “voltamos a viver como há dez anos atrás”

Renato Russo foi a primeira entrevista realizada e, desde o primeiro momento, até o último, demonstrou clareza e coesão em sua fala. Foi, sem sombra de dúvida, o informante mais acessível e disposto a contribuir. Detentor de uma sensibilidade quase palpável, advoga em prol da justiça social através da educação especial e inclusiva com crianças.

Ingressou na universidade logo após a primeira tentativa no vestibular para o curso que sempre quis, Licenciatura Plena em Pedagogia, por referenciais familiares e pelo fato de ser um curso que conheceu previamente em suas leituras e percebeu que este possui campo mais amplo que as demais licenciaturas e, com isto, não o limitaria enquanto profissional, sem contar com a afinidade com o mesmo, mais especificamente com trato com as crianças, na educação infantil. Concluírá sua graduação com 25 anos, entrou no ano de 2014 após concluir o Ensino Médio em escola pública e se autodeclara negro, homossexual e solteiro. É participante ativo de grupos de pesquisa sobre educação popular.

O escolhi para utilizar o pseudônimo “Renato Russo” em decorrência do seu posicionamento crítico e consciente acerca de assuntos externos à academia. Ambos possuem linhas de pensamento atemporais, quando demonstram que determinadas construções e regulamentações que visam lesar de alguma maneira a sociedade e seus indivíduos não podem e menos ainda devem ser postas em prática, normalizadas, estimadas ou até mesmo consideradas.

5.1.2. Rita Lee: Dos cabelos vermelhos à ser “mais macho que muito homem”

Rita Lee, aos 20 anos é a mais nova entre todos os participantes e foi a segunda entrevistada. Coursou o Ensino Médio em escola particular e ingressou no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aos 16 anos, em 2014. É solteira, heterossexual e autodeclara-se parda. Diz não ter ingressado na sua primeira opção de curso, pois no processo seletivo do vestibular, pretendia fazer Licenciatura em Biologia, porém como sua pontuação era insuficiente para ser aprovada nesse curso, escolheu Pedagogia por ter a chance de ser aprovada. Entrou com a

pretensão de posteriormente mudar de curso, mas ao longo do curso de Pedagogia decidiu permanecer.

É o tipo de estudante que observa tudo e assim é capaz de perceber as minúcias da realidade que a cerca. Rotineiramente é encontrada no espaço de convívio, nos corredores, malocas e em todos os espaços da universidade. Recorde-me do período em que fui monitora da disciplina “história da educação” da sua turma, quando eram calouros, ela sentava na extremidade da sala e observava a cada palavra proferida com atenção de quem conhece e reconhece um mundo que aos poucos foi tornando-se seu.

Expressa sua coragem e autenticidade através de seu estudo, o qual após sua vivência na monitoria, em grupo de pesquisa e de estudo, culminou na construção do seu trabalho de conclusão de curso. Este que ao enxergar a diferença de tratamento para meninas em um curso histórica e tradicionalmente considerado masculino, neste caso o de licenciatura em física, lhe proporcionou uma nova maneira de pensar no papel da mulher dentro da graduação.

Deixa claro que é corajosa e livre para ser quem é. Até o presente momento não possui intenção de dar continuidade aos estudos, pois dará prioridade ao ingresso no mercado de trabalho. Do mesmo modo que expressa a presença da docência na sua vida, como uma maneira de auxiliar aqueles que não detinham tanto conhecimento como ela e desta maneira ajudava seus primos menores em determinadas matérias. Tem consciência da necessidade de debater questões que são advindas das demandas sociais dentro da universidade, entretanto, percebe que os que são encontrados, são realizados isoladamente e não fazem ampla divulgação o que ocasiona a baixa procura e participação dos estudantes.

5.1.3. Elis Regina: Que bom que a gente ainda “possui a estranha mania de ter fé na vida”

É concluinte de Licenciatura Plena em Matemática, tem 21 anos de idade. Ingressou no ano de 2014 e realizou o Ensino Médio todo em escola particular na cidade de Belém. Heterossexual, solteira e autodeclarada parda, pretende lecionar ao mesmo tempo que fará uma segunda graduação, no curso de Direito, o qual era sua primeira opção na época do vestibular, já que matemática foi a segunda. Seu

desejo inicial era pelo curso de Direito, porém não era ofertado na UEPA. Articulada, gesticuladora, disposta a falar e engajada nas atividades inerentes ao seu curso, percebe a realidade acerca de assuntos “extracurriculares” a partir da vivência e da convivência com indivíduos pertencentes a grupos minoritários.

Afirma que cursou matemática por orgulho e facilidade e irá cursar Direito por amor. Matemática foi sua segunda opção de curso e decidiu vivê-lo intensamente e aprender o máximo que pudesse, nos quatro anos que esteve na UEPA, para que não somente construísse um currículo que lhe abrisse portas no futuro para a continuação dos estudos, mas também para que conseguisse se preparar da melhor maneira possível para posteriormente conciliar suas duas formações, já que irá iniciar a graduação no curso de Direito no próximo ano. Em sua atuação profissional, almeja ser professora de Direito, ou seja, professora universitária.

Possui experiência docente desde o segundo ano do curso, em instituições públicas e privadas e ministrando aulas particulares. Gosta do que faz e do curso que está concluindo e, mesmo tendo planos futuros os quais divergem do atual caminho que segue trilhando, percebe a possibilidade não apenas de fazê-los conversar, como também a chance de fazer sua parte para desconstruir que algumas profissões e/ou campos são apenas para homens.

Sabe que tem a capacidade e a oportunidade de chegar onde os seus amigos chegarão em breve, só que vai demorar um pouco mais, devido a vontade de ir atrás do que sempre quis. Ela refere-se à continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação que alguns de seus colegas de classe já estão ingressando ou encaminhados para tal.

5.1.4. Belchior: Temer a verdade de que “eles venceram e o sinal está fechado pra nós, que somos jovens”

Belchior é o estudante do curso de Licenciatura Plena em Matemática possui 22 anos, autodeclara-se branco, heterossexual e tem o estado civil definido como solteiro. Já possui experiência na docência dando aulas particulares e também dando aulas de matemática em cursinhos pré-vestibulares na cidade de Belém. Expressa alta criticidade diante da realidade social.

Inicialmente tímido, foi aos poucos se sentindo a vontade para discorrer sobre suas concepções e apreensões sobre a realidade e sua trajetória. Líder nato, com significativa popularidade entre os discentes e notoriamente preocupado com as necessidades de todos os estudantes enquanto agentes receptores e difusores de conhecimento dentro e fora da universidade. Participante de centro acadêmico, militante de causas inerentes ao seu curso, aberto para auxiliar os demais alunos e participante do projeto AMAR do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem pretensão de dar continuidade aos estudos em programas de mestrado e doutorado concomitantemente como o exercício da profissão de professor.

Optou pela licenciatura em 2014, assim como os demais estudantes, inicialmente pela facilidade na compreensão da disciplina de matemática no Ensino Médio realizado em instituição pública de ensino. Ao mesmo passo do prazer, que beira a vocação para ensinar, Matemática foi sua segunda opção de curso no momento do vestibular, pretendia fazer Engenharia da Computação, porém hoje em dia não possui mais essa vontade. Afirmou que se encontrou enquanto estudante e futuro profissional dentro da licenciatura, que se imagina daqui uns anos ministrando aula em cursos de graduação e trabalhará com a matemática pura.

É o típico universitário crente na potencialidade que a mudança pode proporcionar pra melhoria da vida humana em sociedade, especialmente se for através da educação e da universidade. Sabe que vivemos tempos incertos e de transformações que somente o tempo dirá se são positivas ou não, porém segue esperançoso de que ser professor é trabalhar com sonhos e, em decorrência disso, almeja e espera contribuir na construção de um futuro mais próspero.

5.1.5. Maria Bethânia: É preciso “vencer o inimigo invencível... por um pouco de paz”

Estudante do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Maria Bethânia tem 21 anos, autodeclara-se negra, é solteira e heterossexual. Veio de escola particular de ensino e ingressou no curso superior no ano de 2014.

Amante de *best-sellers* e de contos de ficção, informou que encontrou na licenciatura uma forma de quebrar antigas barreiras e estigmas, quando traz em seu

Trabalho de Conclusão de Curso e também em seu discurso, que literatura vai muito além dos clássicos e que por este motivo é preciso que a grade curricular e a maneira como os professores conduzem suas disciplinas sejam constantemente questionados e problematizados, para que não exista hierarquização de tipos de obras.

Discreta, com uma linguagem extremamente juvenil e trejeitos de quem compreende o mundo à sua própria maneira, mostra os mais variados caminhos para que a Licenciatura em Letras não seja tão pesada, em termos de cobrança teórica, para quem está iniciando o curso e, concomitantemente, que haja estímulo para que os veteranos permaneçam até o final da graduação.

Licenciatura em Letras não foi sua primeira opção, foi a terceira. Pretendia cursar gastronomia ou publicidade, porém após ingressar no curso, se identificou com ele. Possui uma fala acelerada, por vezes até se tornou difícil acompanhá-la, mas demonstra muita disposição em relatar suas experiências. Detém a humildade de quem sabe o que quer, mas facilmente ajusta-se quando não é possível atingir determinado objetivo. Ousada no modo de vestir e de pensar. Tem a pretensão de ingressar no mercado de trabalho como professora após a formatura e ao mesmo tempo cursar gastronomia.

5.1.6. Caetano Veloso: Depois de tanto continuamos “caminhando contra o vento”

Caetano Veloso foi a última entrevista e ocorreu no mesmo dia que a anterior. Possui 21 anos, autodeclarado pardo, heterossexual e solteiro. Ingressou na Licenciatura em Letras no ano de 2014, após concluir seu ensino médio em instituição privada de ensino. O curso foi sua primeira opção no momento do vestibular, por ter afinidade com a literatura, linguística e produção de textos. Articulado e com alto poder de síntese, foi, justamente, uma das entrevistas mais pontuais e curtas.

Caetano Veloso, assim como o cantor, tem uma fala suave, quase que recitando palavra após palavra. Sua consciência crítica o faz questionar desde a sua própria formação até o cenário em que irá se inserir ao finar do curso superior. É academicamente engajado e com isso, contribui na realização de inúmeros eventos

científicos que não discutem apenas questões formais e provenientes do seu curso, mas também das lutas sociais, movimentos políticos e de diversidade de gênero. Da mesma maneira que os outros estudantes, visa ingressar no mercado de trabalho e atuar na sua área de formação.

A escolha de seu pseudônimo se deu em decorrência da fala mansa, por vezes pausada do estudante. Direto, sucinto e objetivo demonstra que em sua graduação, enxergou uma maneira de conciliar preferências e pensamentos pessoais com a formação para o exercício da docente. Enxerga positivamente o curso e a própria formação recebida. E, sobretudo, demonstra notória satisfação com a trajetória que vem trilhando até o presente momento.

5.2. Profissão Professor: Da escolha à vivência do curso

Todos os participantes não apenas entraram na universidade no mesmo ano como irão concluir a graduação no tempo previsto e estabelecido, ou seja, quatro anos após seus ingressos. Possuem idades semelhantes e diversas motivações para escolha e permanência em cursos que lhes tornarão docentes, e, por isto, a quantidade de dados coletados foi expressiva. A diversidade enriquece e possibilita o debate e é isso que farei a partir de agora.

5.2.1. Motivação para escolher Licenciatura

Vestibular é, definitivamente, um dos momentos mais decisivos e por vezes até conflituosos na trajetória dos jovens, pois é neste curto espaço de tempo em que se finaliza um nível de ensino e pretende dar prosseguimento à um outro, se dará a escolha de um curso que será seu cotidiano por no mínimo três anos, dependendo da instituição, e que se relaciona a escolha do seu futuro profissional. Na presente pesquisa, os participantes fazem cursos com a duração de quatro anos. As dúvidas, incertezas, temores e até predileções afloram e intensificam-se neste período de formação.

Exemplo explícitos da sua geração, estavam portando aparelhos celulares sendo estes, por diversas ocasiões, o único canal de comunicação para a marcação

das entrevistas. Em suas narrativas, deixaram evidente que sua fonte de informações, comunicação ou de entretenimento era a internet.

Somos (sim, sigo até a presente fase da pesquisa, me incluindo!) o reflexo de uma mentalidade que condiciona a felicidade ao sucesso acadêmico e posteriormente profissional. Com isto, o estreitamento da competição pelos chamados cursos “valorosos” (a tríplice: medicina, direito ou engenharia) é cada vez mais perceptível e estimulada. O mercado, a sociedade e até a própria educação e suas instituições estimam cada vez mais aqueles que logram êxito no quesito entrar em um curso que lhe dará o chamado futuro. Então, o que impulsionou seis jovens, recém saídos do Ensino Médio a optarem por cursos que formam profissionais desvalorizados, desprestigiados (social, acadêmica e financeiramente), no caso, as licenciaturas e a profissão docente?

Renato Russo responde tal questionamento dizendo que

A escolha do curso foi por conta de referenciais familiares. Eu tenho um irmão e uma prima que fizeram o curso de Pedagogia e sempre comentaram bastante e eu sempre me interessei, né. Então a partir desses comentários e da minha curiosidade eu decidi me inscrever no vestibular da universidade, da UEPA e consegui ingressar na primeira tentativa que eu fiz. Dentre tantas licenciaturas, eu escolhi a Pedagogia, também porque ela já aparecia no meu ponto de vista, um curso mais amplo. Um curso que eu não iria me limitar tanto. Então, além disso, quer dizer, eu tenho maior afinidade com crianças, com as séries iniciais, no meu campo educativo é o que eu pretendo atuar, então eu já estava fazendo algumas leituras, né, sobre o curso para realmente tomar a decisão correta e eu não me arrependi disso. Inclusive hoje estou muito feliz. E, por esses motivos eu escolhi o curso de Pedagogia. (Renato Russo)

A influência familiar, a afinidade com crianças e principalmente suas leituras acerca do curso foram os principais fatores para que optasse por licenciatura em Pedagogia. Contribuíram para essa escolha, também, a concepção sobre o curso que trouxe a partir dos estudos que fazia, a percepção de que poderia trabalhar com crianças nas séries iniciais por essa facilidade para lidar com as mesmas e pela grande quantidade de caminhos que o curso oferta.

Rita Lee, a mais nova, teve seu primeiro contato com a docência através de experiências familiares desde a infância, como se vê em:

Na verdade eu já queria licenciatura só que não em Pedagogia, eu queria Biologia. Sempre gostei dessa questão de ser professora, desde pequena eu já gostava, tentava ensinar meus primos, mas a questão da Pedagogia foi mais pela pontuação mesmo. Eu queria

Biologia aqui na UEPA, mas aí como a pontuação não dava, eu escolhi Pedagogia. (Rita Lee)

Tinha consciência da escolha profissional pela docência a partir dessas experiências, pois a vivência com o ato de ensinar conteúdos que já conhecia para os primos mais novos, a fez perceber a existência da vontade de ser professora. Devido a acirrada seleção que o atual modelo de vestibular proporciona, não conseguiu ingressar na sua primeira opção de curso e com isso, desistiu de ser bióloga e/ou professora de biologia, mas não desistiu de lecionar, tanto que pretende ingressar direto no mercado de trabalho após a formatura.

Por sua vez, Elis Regina afirma:

Assim, eu sempre gostei de Matemática. Sempre, sempre. E no meu Ensino Médio, os meus dois professores de Matemática, eles eram formados pela UEPA, então ainda era aquela época do PRISE¹⁹ e do PROSEL, e a minha nota era boa e como eu sempre quis Direito e não tinha Direito na UEPA, eles sempre falavam assim: “égua²⁰, Elis Regina, joga Matemática”. E na escola eu sempre gostei de ensinar. Ah, eu sempre tirei notas boas, então eu sempre ensinava praqueles que não tiravam. Então isso foi me ganhando, gostar de ensinar, de repassar os conteúdos e ainda mais de matemática que eu sempre gostei. (Elis Regina)

Pautou sua escolha pela Licenciatura em Matemática devido à habilidade com a disciplina, demonstrada pela obtenção de boas notas e de ensino aos colegas de classe no Ensino Médio. Destaca que não era sua primeira opção de curso, pois a primeira era Direito, porém como na instituição não existe a oferta do mesmo, optou pela licenciatura pela familiaridade com a disciplina e por gostar de ensinar os conteúdos da mesma. Com isso, acabou seguindo o conselho de seus professores, egressos da mesma universidade nessa escolha.

Belchior justifica sua escolha dizendo que:

De modo geral eu sempre tive facilidade com a matemática e outras disciplinas de exatas, na verdade. Então dentro da UEPA único curso que me interessava era matemática, então por isso eu o escolhi. (Belchior)

Primeiramente fez a escolha da instituição para depois selecionar um curso. Da mesma maneira que sua colega de curso, Elis Regina, tinha a pretensão de

¹⁹ PRISE E PROSEL eram maneiras de ingresso na universidade por meio de provas seriadas equivalentes a cada ano do Ensino Médio, podendo serem feitas uma em cada ano (PRISE) e as três no mesmo ano (PROSEL).

²⁰ Vocábulo paraense que expressa emoções cotidianas, tais como: surpresa, emoção, raiva, etc. Nessa fala foi utilizado como forma de explicar a introdução de uma idéia.

fazer um curso que não era oferecido pela UEPA, Engenharia da Computação²¹, e em decorrência da facilidade com a matemática pura e também com outras disciplinas da área de conhecimentos de ciências exatas.

Maria Bethânia, também aponta que

Eu escolhi letras por Literatura. Eu sempre gostei. Eu entrei com 18 e Literatura é presente na minha vida desde que eu me entendo por gente, sempre gostei de ler. E, Foi o único que eu passei. Eu queria Gastronomia, Publicidade ou Letras aí foi o único que eu passei mesmo e como eu não queria fazer cursinho logo e eu queria entrar e tentei, aí fui ver como era e acabei gostando. (Maria Bethânia)

A afinidade como elemento para a escolha do curso. Quando a última opção se tornou a única, optou por seguir adiante ao invés de desistir e recomeçar o processo seletivo do vestibular e mudar de rota, guardou essa intenção para ser executada depois da formatura. Tinha a pretensão de fazer cursos de áreas de saberes bem diferentes, porém pelo gosto e pela presença da leitura no decorrer de toda sua vida, viu no curso de Letras o ensejo de estudar aquilo que teve um relacionamento íntimo, no caso, a Literatura, mesmo que, como relatou no decorrer da entrevista, ao adentrar e no transcorrer do curso tenha percebido que sua predileção pelo determinado gênero literário dos *best-sellers* sofria desmedida discriminação acadêmico.

Obstinado, Caetano Veloso racionalizou sua escolha desde o princípio:

Olha, eu sempre gostei das áreas da linguística, do conhecimento, não só pela gramática tradicional, mas como se dá a fala e os processos de fala, como se adquire os conhecimentos linguísticos. Eu sempre gostei muito de ler, então a literatura ajudou muito na escolha e também de produção textual, poder escrever, melhorar textos, não somente pra corrigir, mas saber se adaptar as mais diversas situações. Digamos assim, tanto no profissional quanto no de vida mesmo. Então foi isso, a área linguística, não só da gramática e seus conhecimentos linguísticos, área da Literatura, por gostar muito de ler, pra conhecer autores, obras, enfim, os diversos tipos de literatura, gêneros, enfim e a produção textual que eu sempre tive uma vontade de escrever, gostava de escrever sobre diversos temas, foi basicamente isso. Foi minha primeira opção no vestibular. (Caetano Veloso)

Percebeu que suas predileções o conduziam para o curso de Licenciatura em Letras, quando tomou consciência de que este o possibilitaria não apenas refletir acerca de áreas que eram de seu interesse antes mesmo de estudá-las mais

²¹ Traz essa informação em outra passagem de sua entrevista.

profundamente, como também aprimorar habilidades que posteriormente serão utilizadas no exercício da sua profissão. O gosto pela leitura e pela escrita e possibilidade de aperfeiçoá-las para uso pessoal e profissional por meio da graduação em Letras, a qual parecia-lhe uma escolha natural de tal forma que foi sua primeira opção no vestibular.

Ao interpretar o conjunto das informações dos estudantes sobre o que os levou a docência, salta aos olhos que não há convergência ou unanimidade nas razões da escolha pelos cursos de Licenciatura. Diversos são os fatores que os conduziram para tal atitude. Dentre eles, destacam-se: afinidade com determinada área do conhecimento e/ou conteúdos, relação histórica com o ato de ensinar, influência familiar ou de terceiros, vontade de estender o acervo de conhecimento teórico e científico, o vestibular em si, ou seja, a ausência de pontuação suficiente para outro curso ou a inexistência da oferta de demais cursos na instituição.

Embora seja possível notar uma variedade de explicações para a escolha do curso, o que se percebe é que emerge a subjetividade na tomada de decisão. Digo isto, pois as escolhas, em sua maioria, ocorreram devido a preferências construídas ao longo da vida ou vislumbrando um futuro próximo, que seria o tempo em que viria a ser vivenciado na universidade. Em suas narrativas, não são encontrados discursos que visassem rentabilidade financeira ou prestígio social no futuro.

Mesmo quando a primeira opção não foi alcançada ou ofertada, a motivação pela escolha da segunda opção se deu com base em gostos pessoais ou percepções de certas preferências, mesmo que estas tenham sido apontadas por outras pessoas. E, é esta subjetividade e estreita relação prévia, mesmo que inconsciente pelo curso, os incentivou a permanecer e a concluir sua formação inicial.

Percebe-se, então, nas primeiras impressões dos sentidos dados pelos estudantes, que manifestam da percepção de que uma etapa educacional foi encerrada, o Ensino Médio, e outra precisa ser iniciada, o Ensino Superior. E, por este motivo, é necessário em determinados momentos, que haja adaptação à realidade de não concretização dos planos iniciais pois, muitas vezes, a falta de opção é a única opção possível de ser escolhida.

5.2.2. O que pensam sobre seus cursos

Dando prosseguimento, passo a revelar a maneira como avaliam o curso em que estão se formando o que em determinados momentos, assume um tom de crítica e de proposição de alternativas para sanar as lacunas que localizaram.

Após o ingresso no curso, Renato Russo avalia:

A partir do momento que eu entrei no curso, eu já comecei a perceber isso (*amplitude do curso*), por conta da grade curricular, a qual nós tivemos acesso. [...] Porque ela (*a Pedagogia*) é um campo mais amplo, é um campo o qual eu tenho maior afinidade, as disciplinas do curso são muito interessantes e elas me deram total suporte, apesar de que não foi 100%, quer dizer, foram um grande suporte para que eu possa ter uma boa atuação pedagógica já enquanto pedagogo. (Renato Russo)

O futuro pedagogo avalia positivamente seu curso. Inicialmente relata que desde o ingresso na Pedagogia passou a ter noção da amplitude que a mesma possui por meio da grade curricular que os discentes tiveram acesso. E, por meio das disciplinas específicas do curso obteve suporte para a sua futura atuação enquanto professor. Renato relata que já trazia consigo uma noção mínima da abrangência do curso escolhido por meio das informações coletadas anteriormente ao ingresso e sua formação só ratificou a variedade de possibilidades de caminhos a seguir dentro do curso escolhido.

Rita Lee, não aborda o curso especificamente, como é possível ver a seguir:

Bom, eu posso dizer que eu comecei a me engajar mais a partir do ano passado pra cá, assim, nos dois primeiros anos eu vinha apenas pras aulas e não participava de muita coisa e a partir do ano passado eu comecei a me engajar e eu até tava conversando com as meninas que eu reclamo de ter começado a me engajar, participar de grupo de pesquisa, de monitoria só agora, porque é uma experiência muito boa, então agora nesses dois últimos anos que eu realmente me encontrei na universidade, me encontrei no curso também. (Rita Lee)

A estudante contou que ingressou no curso com dezesseis anos e que custou a engajar-se nas atividades oferecidas pela universidade. O trecho supracitado demonstra que não houve uma fala que tratasse da Pedagogia e/ou da maneira como ela o enxerga em si, e, sim, da sua vivência estabelecida e considerada tardia nessas atividades. Afirma ter se encontrado na UEPA e também no curso de Pedagogia a partir dessa aproximação com as experiências fora da sala

de aula, permitindo que seja possível concluir a satisfação com o curso e a universidade.

Partindo dessa valorização das atividades fora da sala de aula, Elis Regina diz que:

Quando eu entrei na UEPA e comecei a participar de primeira, assim, de cara, eu já participava dos eventos científicos, eu já escrevia artigo, eu já mandava artigos pra eventos de fora. Então, isso foi me ganhando e por isso que eu fui me apaixonando pela licenciatura. (Elis Regina)

Questionada sobre sua vida na academia, destaca a importância das experiências vividas nos espaços da universidade para além da sala de aula. Em outra parte da entrevista relata ter sido monitora, bolsista e voluntária, participante ativa de atividades e eventos acadêmicos, discorre sobre a maneira que essa participação lhe conduziu ao encantamento com a Licenciatura.

Por meio desse seu extenso envolvimento acadêmico em atividades e eventos científicos ou sua produtividade em trabalhos obrigatórios ou não, Elis Regina, passou a deleitar-se cada vez mais com o curso e com a própria docência. A sua constante participação nesses eventos a conduziu a enxergar os diversos campos e caminhos que a Licenciatura em Matemática poderia lhe oferecer. Contou, após o fim da gravação da entrevista, informou que atua hodiernamente como professora particular da disciplina para alunos da educação básica. Sobre o curso, propriamente, fala que:

O curso... E isso é uma coisa muito bacana e diferente do que eu escuto falar da federal e das outras instituições. A UEPA busca formar e eu tava escrevendo um trabalho, inclusive, ainda agora, que ela não busca formar apenas reprodutores de fórmulas na parte da matemática, mas sim professores de qualidade, que buscam ensinar, mas ensinar pro aluno aprender, um ensino que não é só aquele formal propriamente dito, mas um ensino que tem sentimento. Então eu acho que a gente tem muito isso na nossa graduação, tanto é que umas das disciplinas que nós cursamos é psicologia, é educação inclusiva, letras, então isso tudo, acho que de alguma forma influencia pra ter um olhar diferenciado pra tudo que nos rodeia estando em sala de aula. (Elis Regina)

A estudante avalia positivamente o curso no que concerne a preparação para trato de questões que vão além dos conteúdos específicos do seu curso. Alega ter recebido uma formação que lhe oferece subsídios para um refinamento no olhar no trato de assuntos que circundam a sala de aula para além da sistematização

própria da lógica das Ciências Exatas e, por meio de disciplinas da área de humanas, sente-se mais bem preparada e avalia o curso positivamente do que o ofertado em outras instituições de Ensino Superior. Diz, ainda, que a instituição forma “professores de qualidade” que visam auxiliar o aluno em uma aprendizagem significativa, e não apenas reprodutores de fórmulas matemáticas.

Belchior não tinha a pretensão inicial de cursar Licenciatura em Matemática, como explica:

Inicialmente não era bem um sonho, cursar matemática, mas depois eu fui conhecendo mais e atuando dentro da área e acabei gostando bastante, por isso permaneci no curso e tô me formando agora.
(Belchior)

Foi sendo cativado por seu curso a partir da sua atuação em sala de aula. Essa atuação no decorrer da formação contribuiu não apenas para que o estudante de Matemática passasse a gostar do curso escolhido, como também contribuiu para que se engajasse e participasse cada vez mais de atividades relacionadas ao curso e a universidade em si, a seguir fica clara uma espécie de linha evolutiva de sua participação e a maneira como enxerga seu curso.

O primeiro ano foi um pouco complicado, porque é uma ruptura muito grande com o nosso Ensino Médio, além de que no curso de Matemática em si, as primeiras disciplinas, elas são de cunho muito mais pedagógico que aí é o que a gente não espera, então é um ponto que inicialmente acaba afastando a gente. Já no segundo ano aqui já comecei a ter uma participação maior [...] Nesse meu último ano, por exemplo, eu to como um dos representantes do centro acadêmico, participo do grupo de pesquisa, eu auxilio os alunos da melhor forma que eu consigo (Belchior).

O estudante ressalta a diferença entre o Ensino Médio e Ensino Superior, e destaca como ruptura e dificuldade no que concerne as disciplinas de áreas diferente da que escolheu (humanas/pedagógicas- exatas). Argumenta que por não estar dentro das expectativas do que se espera de uma graduação em Matemática, culmina em um afastamento dos estudantes. Belchior conta outras experiências não restritas apenas às aulas:

(o curso) abriu algumas oportunidades diferentes, contatos com alguns professores, com grupo de pesquisa aqui dentro que vai abrindo um leque de possibilidades, de coisas que a gente pode atuar, no caso, dentro da Matemática, que aí foi quando eu comecei a ir curtindo cada vez mais o curso e desenvolvendo. (Belchior).

Da mesma maneira que Renato Russo e Elis Regina, Belchior avalia positivamente o curso que está concluindo. Trata especificamente acerca de sua abrangência no que concerne a possibilidade de atuação dentro da Matemática. Discorre sobre como o as experiências e contatos tidos no período da graduação foram as molas propulsoras para que essas possibilidades fossem ofertadas e as vivências tidas.

Maria Bethânia, por sua vez, aponta limites e possibilidades no curso de Letras:

Tem esse debate que a gente faz aqui na faculdade, porque eu gosto daquela literatura que o pessoal não gosta, que é desvalorizada... O meu TCC é até sobre isso, porque eu gosto de *best-seller*, de modinha, essas coisas. [...] Aí aqui eu comecei a ler clássicos mesmo, porque é necessário, mas eu continuo com o meu gosto sendo pra *best-seller* [...] Aí cheguei aqui, pensei que a gente ia ter uma matéria, disciplina, sobre isso e não tinha. E os professores viram a cara, não gostam dessas coisas, preferem o clássico mesmo, o cânone. Aí é mais isso também que a gente tenta, então tipo, são um ou dois professores que deixam a gente falar sobre isso, que deixam a gente fazer trabalho sobre isso e não abaixam a nota nem nada, não questionam tanto, porque a maioria dos professores é mais arcaico. (Maria Bethânia)

Relata a ausência de espaço no curso e conseqüentemente na universidade para debater leituras que não são consideradas como clássicos, a exemplo dos *best-sellers*. E que realizou a leitura de autores clássicos pelo fato de ser uma exigência do curso e pela falta de possibilidade de diálogo sobre suas preferências literárias. A não ser com alguns professores com uma visão mais contemporânea de Literatura.

Desde o primeiro tema, problematizou e refletiu acerca da grade curricular, dos professores e da própria distribuição de disciplinas do curso de Letras. Até mesmo o preconceito literário sofrido e a constante resistência e luta, exercidos por ela, como acima expresso.

Eu vou ser professora, né? Nisso acho que (*o curso*) é bom. No estágio que é obrigatório e supervisionado, só que os professores só observam a gente aqui, na teoria, na prática mesmo os professores não chegaram a ir lá com a gente, nenhum dos professores. Então tipo, fica mais ao "léu", tipo, se você mentir no seu relatório alguma coisa assim, ninguém vai ta lá pra ver realmente se é isso ou não, então eu acho que só estágio que não ajuda, mas de resto é muito bom. Tiveram vários professores que ajudaram mesmo. (Maria Bethânia)

Tem consciência da potencialidade do curso e na mesma proporção indica as lacunas e maneiras para saná-las. Avalia da maneira positiva o seu curso e diversos professores que contribuíram efetivamente na sua formação, porém faz uma crítica à disciplina de “Estágio Obrigatório e Supervisionado”, e relata a constante ausência dos professores no campo do estágio, ocasionando assim uma percepção negativa da disciplina e deixando os estudantes “ao léu”. Ou seja, sem acompanhamento no local efetivo, da “prática mesmo”.

Já Caetano Veloso aprecia seu curso deste modo:

Algumas matérias, claro, a gente gosta mais, outras não. Por exemplo, eu nunca me dou bem com algumas matérias pedagógicas, até porque eu não concordo com pensamentos, eu creio que a teoria é muito diferente da prática. A gente aprende muita coisa na teoria, mas no momento que nós vamos passar isso, digamos assim, pra vida real, nós criamos um conceito, não que nós devemos seguir, mas criar algumas maneiras novas, inovadoras, né, de proceder esses conceitos. (Caetano Veloso)

Ele ressalta por meio da sua percepção de que existe um distanciamento do que é aprendido e apreendido na teoria para o que é posto em prática. E com isso, destaca a distância entre teoria e prática no curso. Demonstra certa resistência ou até mesmo oposição as matérias pedagógicas, em decorrência da constatação que a atual configuração da educação não são atendidas pela teorização que há no curso e que os padrões e regras que o amarram e por vezes o impede de exercer sua função primordial: ensinar.

Eu sou de centro acadêmico, nós buscamos promover eventos, por exemplo, a semana acadêmica onde nós não só falamos da linguística, do português, do inglês, das libras, mas a gente tenta também trazer um pouco de vários outros debates, né. (Caetano Veloso)

Caetano Veloso, do mesmo modo que os outros estudantes pensam o curso a partir das experiências na universidade, que ultrapassam a sala de aula ou não. Em decorrência da sua participação em centro acadêmico percebe a importância de discutir questões que não se restringem aos conhecimentos específicos do curso, pois toma consciência da ausência desses debates na sua formação. Aborda o papel do professor, em que por vezes “não pode seguir aquilo que ele quer, aquilo que ele estudou, aquilo que ele deseja passar pro aluno” (Caetano Veloso). Mostra que seu curso detém lacunas na formação, especialmente no que considera uma

amarra a atuação docente e aos próprios conteúdos ministrados por não englobarem todos os assuntos pertinentes à sua futura prática.

Por meio das falas destacadas e trazidas vemos que a visão dos estudantes sobre seus respectivos cursos vai desde o encantamento até à crítica ácida. É notório que em determinados momentos corre uma espécie de resignação ou conformidade com a escolha do curso, porém não profundamente enraizada a ponto de fazê-los desistir da licenciatura ou não ter bom desempenho acadêmico na mesma.

Os pontos chaves podem ser definidos como: a amplitude, o alcance e a gama de possibilidades da formação, curso enquanto caminho para profissionalização da tarefa de ensinar, satisfação com o curso por intermédio e influência da prática, da própria universidade e seus espaços, insatisfação com diversas questões inerentes à formação ofertada e a percepção das disparidades entre teoria e prática na formação e na atuação presente e futura.

A cada palavra narrada pelos concluintes, percebe-se que compreendem a importância de seus papéis nesse processo formativo contínuo, por meio dos relatos da busca constante por envolvimento em atividades universitárias. O fato de estarem em cursos que lhe tornarão professores, finda por lhes obrigar a viver sob contínuas expectativas, próprias e alheias e, também, de incontáveis possibilidades. Digo isso, por entender que neste momento de conclusão do Ensino Superior, é chegada a hora de assumir que profissional pretendem ser. É a persistência da dualidade de não querer ser mais do mesmo ou apenas ser mais um e, mesmo assim, ter a oportunidade de ser o que quiser, ou seja, é ter a escolha de ser um reprodutor ou um instigador.

Acredito ser válido ressaltar que por mais diversos que sejam as motivações e a maneira como enxergam ou até mesmo avaliam seus cursos e a formação recebida, os participantes articulam de maneira explícita suas concepções sobre o passado, quando trazem suas influências para a escolha do curso ou como o pensavam anteriormente ao ingresso dialogando com o presente, o modo como enxergam a formação recebida e em certos momentos incluindo o futuro, quando ponderam sobre questões que serão importantes para a futura a atuação profissional. Essa conversa entre distintos tempos oferece um panorama da escolha do que fizeram e a chance de que realizem uma avaliação sobre a mesma.

É de amplo conhecimento a considerável gama de caminhos e profissões que um recém saído da Educação Básica e do Ensino Médio pode escolher e seguir e, mesmo assim, opta pela docência, mesmo que não seja a primeira opção para o ingresso no mercado de trabalho. Educar, ensinar ou apenas transmitir conteúdos em alguns casos parece ser questão de vocação, de adaptação, mas podemos perceber que em todas as situações, é por opção, mesmo não sendo tão evidente para os entrevistados. Eles escolheram a docência e assim seguem fazendo para se tornarem professores.

Ser professor pode não ser, para incontáveis sujeitos ou grupos sociais, como a “profissão do futuro” e talvez eu até concorde com isso. Digo “talvez” por ter consciência de que essa maneira de pensar culmina em um discurso que deprecia e desvaloriza a categoria dos professores. Profissionais, estes, que para exercerem sua profissão, precisam dialogar o presente com o passado, antes de racionalizar sobre o futuro. Afirmo ainda, que existe esse limite por crer e constatar, após as entrevistas realizadas, que não o faço sozinha, que antes de sermos a profissão do futuro precisamos, urgentemente, sermos a profissão do presente. É necessário criticar o que não condiz com a realidade dentro e fora da universidade.

VI. IGUALDADE VERSUS PRECONCEITO: LUTA, CORRIDA OU DIÁLOGO?

Nas próximas linhas se encontram a parte central do relatório de pesquisa, pois apresentam a análise dos dados obtidos nas entrevistas narrativas. É o momento que os participantes puderam virar teóricos de si através da exposição de suas concepções acerca das temáticas indicadas e puderam refletir sobre suas trajetórias, ao mesmo passo em que problematizaram o contexto que estão inseridos e o que irão ingressar após a conclusão do curso superior e serão onde efetivamente professores.

Retomo a importância de, segundo Candau (2012), ser preciso relacionar e não polarizar o que não é polarizável, o que se refere, neste texto, a não colocar em posição de oposição a igualdade e diferença. Elas são opostas a desigualdade e padronização, respectivamente de acordo com a autora. Destaca, ainda, que esses termos apresentam uma polissemia de significações na construção de diversos estudos, como pode ser demonstrado a partir da análise das concepções que os estudantes relataram.

A polissemia que Candau (2012) aborda articula-se com a necessidade de esclarecer que a igualdade pauta-se na garantia de direitos básicos para todos, porém essa unidade social é composta por indivíduos singulares, em que suas particularidades devem ser reconhecidas e respeitadas. Assim, se tornar uma forma de “desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade” (idem, p. 03). E, em decorrência da concordância com esse pensamento se deu a escolha do título deste tópico, por ser no reconhecimento das diferenças a ferramenta para auxiliar na construção da igualdade.

Ter consciência de que trabalhar com sujeitos sociohistóricos é muito mais do que ouvir acontecimentos narrados sem supor nada previamente, fenomenologicamente falando, é a possibilidade de desvelar sentidos oriundos de experiências vivenciadas, mesmo que não seja uma tarefa simples de ser executada. Pensei ser necessário esclarecer tais pontos, pelo fato de abordar um tema como igualdade com estudantes não foi fácil, ocasionando opiniões diversas e que abordavam algumas das suas diferentes vertentes. Debater essa questão que não é, por si só, um tema acessível, torna-se um desafio, primeiramente pela multiplicidade de definições e pela possibilidade de relacionar-se com inúmeros

campos da vida em sociedade, proporcionando uma considerável gama de interpretações e concepções sobre mesma.

Primeiramente apresento a maneira como foi refletida e os tipos de igualdade que emergiram de suas falas. Posterior a isto, trato do tema preconceito e como ele foi desenvolvido nos discursos dos estudantes. Em seguida e por fim, delinheio suas percepções acerca do racismo e do sexismo, trazendo assim, os campos das relações de raça e de gênero através de um recorte pautado nas práticas discriminatórias de preconceito.

6.1. O que dizem sobre igualdade

Quando perguntado o que vinha a mente quando ouviam a expressão “igualdade”, cada estudante se posicionou de uma forma. Uns sucintos e objetivos outros mais explanadores, porém, todos discorreram sobre como a compreendem e Renato Russo foi o primeiro:

Uau! (Risos). Bom, a igualdade vem... O que vem na minha cabeça é que vem a questão do igual, não é? De condições iguais, de pessoas iguais, de recursos iguais pra todos. De oportunidades iguais pra todos. Porém, não é isso que acontece. Primeiro que, eu vou até desfazer o que eu acabei de falar, nós não somos iguais, todos nós somos diferentes, todos nós somos muito complexos. (Renato Russo)

Após uma pausa, um sorriso seguido de uma respiração profunda, e em poucas palavras, o estudante exemplificou uma parte da multiplicidade acerca do tema “igualdade”, ou seja, a possibilidade de concebê-la de diversas maneiras. Neste caso, ele trata, primeiramente, da igualdade do ponto de vista da cidadania ou como é prevista na Constituição brasileira, a qual preconiza a garantia de direitos que visam o estabelecimento da cidadania e democracia ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de reconhecer a diferença, que é o que singulariza cada indivíduo, de acordo com suas especificidades. É um exemplo claro da complexidade que denota essa expressão. Em sua fala, vê-se duas concepções, portanto a que considera a igualdade como um dado da existência humana e outro que reconhece a diferença na própria existência como singularidade.

Sobre a igualdade na educação afirma que:

No que concerne à educação, eu acho que todos nós deveríamos ter oportunidades semelhantes, pelo menos, porque são disparidades extremas e que só piora a cada ano. Então, por exemplo, pra ingressar aqui na universidade, é um tormento pra milhares de estudantes, principalmente agora próximo do Exame Nacional do Ensino Médio. Então parece que a igualdade some mais ainda nesse momento de vestibular. (Renato Russo)

Ele, ainda, aborda o que Candau (2012) indica como oposição a igualdade, no caso a desigualdade. Faz menção à um tipo específico de desigualdade, a educacional. Fala da dificuldade de ingresso em uma instituição de ensino superior, em especial quando é realizado através de uma seleção que considero altamente competitiva, culminando na dificuldade de instituir uma igualdade de oportunidades para permanecer em constante formação, fato que com as atuais medidas de políticas educacionais têm negadas.

Rita Lee parte da mesma lógica e linha de raciocínio que Renato Russo:

É... vem respeito, direitos. É, direitos iguais. Respeitar o outro, respeitar as especificidades de cada um. Eu sempre penso em respeito, quando eu ouço a palavra “igualdade”, porque eu acredito que é mais isso. Eu não acredito que nós sejamos iguais, iguais... Eu acredito que tudo deve ser pautado no respeito, toda essa questão de gênero e de raça e tudo mais. Acredito que respeito. É a primeira coisa que me vem a cabeça. (Rita Lee)

No que concerne ao reconhecimento da alteridade humana, entretanto, baseia sua fala na palavra “respeito”. Discorre sobre essa necessidade de reconhecimento da existência da diferença por meio do respeito e da certificação de direitos que garantem não somente a visibilidade dessa diferenciação, como também da afirmação de uma vida social em que a coexistência de indivíduos distintos seja possível e harmônica.

Aqui na UEPA a gente vê isso (*igualdade*) nos debates que acontecem, que são abertos pra todo mundo que tem interesse, pelo menos os que eu participo, então não tem muito isso de fechar só pra aquele tipo de aluno ou tipo de pessoa, não, são coisas amplas. (Rita Lee)

Traz, ainda, um exemplo de igualdade relacionado à sua própria experiência do período de graduação no curso de Pedagogia. Fazendo menção à eventos científicos que são abertos ao público em geral, o que demonstra que sua compreensão do tema vai muito além do respeito ao outro e suas particularidade, pois na exposição sobre o que pensa ser igualdade na vivência acadêmica,

implicitamente, diz que a universidade é um espaço para que a igualdade seja posta em prática a partir da não segregação e da não discriminação.

Por sua vez, Elis Regina relaciona igualdade com a maneira como compreende essa expressão em si:

Se fosse tentar definir igualdade de modo geral... Eu acho que é algo justo. Ser igual é ser justo. Tipo, não ter diferenças entre eu e você. Vai ser justo em não separar as coisas, não vou separar algo porque fulano é melhor ou pior. É ser justo, igualdade é ser justo, acho que é isso. (Elis Regina)

Entende igualdade enquanto fonte de justiça no que se refere a não dissociação dos sujeitos fundada na argumentação de que são diferentes. Esta, que é a palavra que define sua concepção: “justiça”. Concebe os indivíduos enquanto seres iguais e, por este fato, é irracional diferenciá-los qualitativamente, agregando juízo de valor sobre os mesmos gerando uma divisão social.

Faz uma longa relação da igualdade com o seu curso de matemática, deste com o mesmo curso ofertado em outras instituições, a formação que estão recebendo para que se constituam enquanto profissionais reflexivos, que desta maneira não sejam meros reprodutores de fórmulas matemáticas.

Então tudo faz a gente ter um olhar diferenciado, mas em relação a igualdade de gênero, eu acho que não é explorado isso. A UEPA, pelo menos o meu curso, ela explora mais a parte em inclusão, inclusão de deficientes, portadores de alguma deficiência cognitiva ou física, mas essa parte de gêneros, eu acho que é escassa. Entendeu? Não sei se é preconceituoso, mas acho que ainda não tem alguém com um olhar voltado pra isso. (Elis Regina)

Apresenta a deficiência da universidade, em especial do curso quanto ao debate de temas como igualdade de gênero. Aborda questões oriundas de disciplinas que objetivam proporcionar um refinamento no olhar do futuro professor para o trato da diferença, porém, especificamente voltado para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Pondera que não sabe dizer se é uma posição concreta ou se não há professores qualificados para tal.

Belchior trouxe para a matemática, seu curso, a maneira como pensa a igualdade:

Tá, vamo lá... Eu sou da matemática. Então quando a gente fala em igualdade lá a gente tá dizendo que são coisas que tem as mesmas, digamos assim, que possuem as mesmas coisas, né... Então o que a

gente vai proporcionar a um a gente também irá proporcionar ao outro. (Belchior)

Primeiramente faz uma relação com a igualdade na lógica das Ciências Exatas, em que essa estabelece que duas grandezas são iguais quando possuem uma relação de equilíbrio, entre partes diferentes. Ou seja, é a garantia das mesmas condições para todos, sejam eles diferentes ou similares, reconhecendo que a diferença existe, mas nela coabitam aspectos comuns. Contudo, pondera:

Mas, quando a gente fala de relações humanas e igualdade em si, eu penso mais na questão de tratamento, então... Tratar o outro da mesma forma, proporcionar à ela as mesmas condições, as mesmas situações, sem distinção, seria igualdade, na minha opinião seria essa ideia de igualdade. (Belchior)

Ao refletir sobre a igualdade nas relações sociais e humanas. Funda sua compreensão na palavra “tratamento”, indicando a garantia da cidadania. Pauta sua fala na não diferenciação dos sujeitos, para que seja possível a afirmação de ofertar as mesmas oportunidades de modo que todos sejam contemplados com a garantia de seus direitos independentemente das particularidades que seja detentor.

Maria Bethânia centraliza sua narrativa na palavra “utopia”.

Utopia, mas... Utopia. A gente tenta, tenta, mas nem sempre vai mudar a cabeça de todo mundo, então pra mim é mais utópico mesmo. É uma coisa difícil de alcançar, que a gente pode tentar, mas a gente não consegue de cara, seria muito difícil. (Maria Bethânia)

Para esta entrevistada a igualdade é em sua essência uma fantasia de algo que é altamente almejado, mas não é passível de ser concretizado. Considera que é algo ilusório, independentemente das tentativas para que seja alcançado. Tem igualdade como algo utópico pelo fato de que ela se torna irrealizável devido o caráter mutável e divergente que a mentalidade humana possui. Segundo o dicionário Aurélio, utopia configura-se como “Sistema ou plano que parece irrealizável. Fantasia.” (DICIONÁRIO AURÉLIO, online), em que a partir de sua ótica singular entre as demais, a estudante concorda com a significação da palavra. Utopia em sua perspectiva é da ordem do sonho, pois afirma que embora se busque na concretude “a gente não consegue de cara, seria muito difícil” (MARIA BETHÂNIA).

É quando o livre-arbítrio de uma pessoa não vai interferir no de outra. Quando uma respeita a outra, acho que seria mais isso. Quando são tratados iguais, quando não há diferença por sexo, por gênero, por religião também, por cor da pele, essas coisas. (Maria Bethânia)

Exemplifica seu pensamento através da utilização do respeito para a garantia da igualdade de tratamento e conseqüentemente da não diferenciação dos sujeitos sob quaisquer aspectos. Usa o verbo no futuro “seria”, demarcando uma longa distância entre o desejado e o real.

Caetano Veloso não discorre sobre uma definição fechada do que considera ser igualdade e diz que:

Olha igualdade é uma coisa que a gente finge que existe, mas a gente sabe que não é assim. Porque, por exemplo, se nós estivermos falando de raça, a gente sabe que... de raça não, de gênero, a gente acredita que a mulher já alcançou um patamar igualitário com o homem, mas se nós formos para a prática, a gente vai ver que não, tá tanto no mercado de trabalho, como na própria universidade, sempre, é... não sei todos os casos, todo o mercado de trabalho, mas eu acredito que o homem ainda é muito mais valorizado que a mulher. Sem saber os procedimentos, os conhecimentos, ou seja, a vida dentro do mercado de trabalho, vida particular meio que não interessa. Mas, no mercado de trabalho eu acredito que a mulher está acima do homem, mas não é valorizada. (Caetano Veloso)

Trata a questão como uma “condição” inexistente, teórica. Ou seja, através de um exemplo sobre a desigualdade de gêneros no mercado de trabalho e na universidade, aponta para a distância do conceito para a vivência real. Ofertou uma resposta mais generalizada acerca da igualdade e da diferença, em que a justificativa funda-se na ausência de plausibilidade da diferenciação que conduz a negação da igualdade.

Destaco como pontos fundantes das compreensões sobre igualdade de futuros professores as expressões: ser igual a partir de condições iguais, respeito, justiça, tratamento e utopia. A partir disso, o que se torna perceptível é a diversidade de concepções apresentadas. Em seguida, que o que foi dito em um primeiro olhar é extremamente direto, mas nas minúcias das palavras estão as particularidades de cada participante, seja na maneira como pensa ou contextualiza igualdade ou até mesmo como concebe as relações sociais no exercício ou até mesmo negação de algo vital para a sociedade e seu funcionamento.

Algumas vezes ao tratarmos de questões teóricas que foram abordadas anteriormente à fase das entrevistas e análise sem ao menos ter consciência disso,

além de deixar evidente a potencialidade de problematização, é claro que cada um ao seu nível, possibilita que exista um diálogo do que foi defendido em linhas prévias com suas visões, mesmo que pontos como a relação da igualdade com a garantia da cidadania por meio dos deveres e direitos para todos seja uma temática implícita nas narrativas.

Por fim, o diálogo entre diferentes concepções de igualdade ressalta que futuros professores detêm criticidade para debater questões que não são formalmente consideradas educacionais, mesmo que para a manutenção da educação enquanto processo constante e contínuo seja preciso que se olhe além do óbvio e do estabelecido como formal, assim como eles apontam. Ir além do que o curso lhes oportuniza para uma docência que se funde nos princípios da igualdade.

6.2. O que dizem sobre preconceito

O questionamento acerca da compreensão do preconceito conduziu na pesquisa, especialmente na entrevista de Renato Russo, a um vasto e sofrido relato. Vejamos o trecho abaixo:

Vem muito sofrimento. O preconceito, ele é... Um fator muito violento pra quem sofre, apesar de que todos somos preconceituosos. Porém, eu penso que nem todos cometem preconceito, não é? E é algo muito doloroso, porque eu já sofri bastante preconceito, principalmente pela minha orientação sexual. (Renato Russo)

Sua trajetória pessoal e estudantil, antes de entrar na academia, foi regada a discriminação e sofrimento. Foi vítima do preconceito por sua orientação sexual e reconhece que mesmo que todos possam ter seus preconceitos, nem todos os transformam em atitudes de segregação.

As experiências pessoais ou observações acerca de ocorrências do preconceito por parte dos estudantes emergiu de suas narrativas por meio da percepção do modo como articulam e compreendem o que é preconceito. Renato Russo diz que:

Então foram processos muito difíceis, dolorosos e que eu não tive apoio nenhum. Não tive apoio dos meus pais, nunca tive um diálogo, muito pelo contrário, eu percebi que na própria visão deles, eles também eram muito preconceituosos, em relação a essa questão. Então foi um processo delicado e com marcas. Então, você acaba

tendo que escutar, já partindo pra uma questão mais profunda, não é, do preconceito, que eu me... Eu acabo tendo que associar a minha condição de vida. Uma infância, uma adolescência é... Repleta de violações, de mau trato familiar, mau trato social. (Renato Russo)

A maneira como compreende a questão é originada na sua própria biografia. Traz cicatrizes que hoje consegue discorrer, mas relata que por um considerável período não entendia o porquê delas e tampouco o motivo que levava pessoas do seu convívio familiar e escolar a serem os responsáveis por elas. Seu discurso é coberto de emoção e algumas vezes de uma fala que não queria ser dita, pois cada palavra, perceptivelmente, causava dor.

Esses preconceitos, eu comecei a perceber, principalmente na escola por conta dos meus trejeitos, então muitas pessoas faziam deboches, algumas pessoas faziam piadinhas, principalmente também no meu próprio contexto familiar, não só na escola, mas sim também na minha família, por conta dos meus primos, alguns comentários, os quais sempre me desagradaram. (Renato Russo)

O preconceito assumiu diferentes formatos segundo seu relato. Foi na relação com seus familiares que se deu a primeira tomada de consciência de que os comentários feitos eram na verdade expressões do preconceito. Prossegue detalhando o longo processo de efeitos do preconceito:

Então, este preconceito, que eu comecei a sentir, que eu comecei a perceber o motivo, começou em torno de dez ou onze anos de idade. Então, eu sempre vivi diante dessa situação. Eu, em toda a minha trajetória escolar, eu sofri esse tipo de retalhamento por conta da minha orientação, sendo que eu nem tinha a percepção do que realmente eu era, mas eu já imaginava o porquê dessas questões estarem acontecendo nos contextos os quais eu vivia. Então foi muito doloroso, porque as pessoas só apontavam, apontavam e eu não sabia porque, porque aquilo, porque elas estavam fazendo aquilo... Porque aquilo era tão ruim do ponto de vista delas. (Renato Russo)

As primeiras percepções do preconceito se deram antes mesmo da tomada de consciência da sua orientação sexual. Ou seja, antes mesmo que ele próprio pudesse dizer de si ou saber de si, os outros já o faziam objeto de uma perversa relação de discriminação e segregação.

O preconceito esteve presente desde a infância, no findar da primeira década de vida. Por isto, diz que as pessoas utilizavam contra ele prerrogativas para inferiorizá-lo. Não sabendo o que havia de negativo em si, discorre sobre muito

sofrimento ao ser alvo para de discriminação. Essas situações sempre foram presentes.

Então, é algo que... é algo que é muito dolorido. Muito dolorido mesmo, mas aqui na universidade eu me senti mais forte. Apesar de que não tão bem valorizado ainda. Porém, eu consegui lidar muito melhor aqui na universidade com essa questão, como já comentei anteriormente, por estar mais maduro, por saber o que eu sou, o que eu quero, eu não senti essa dificuldade e não lembro de ter sentido esse preconceito no espaço. [...] Então, eu consegui lidar muito melhor com essas questões durante o percurso acadêmico e não sofri, não foi algo que me fez sofrer no espaço. Então foi muito melhor, a minha vivência aqui, em relação a esses assuntos, em relação a essa questão do preconceito. Foi muito mais enriquecedor, até porque eu comecei a ter um pouco mais de percepções e um pouco mais de leituras sobre o assunto, então eu já lidei muito melhor com relação a isso na universidade. (Renato Russo)

O estudante narra sobre ter sido na universidade o espaço em que sentiu-se mais forte e preparado pelas “leituras sobre o assunto” (RENATO RUSSO) ou por estar mais maduro, que defini a universidade como lugar de não sofrimento. O amadurecimento intelectual e pessoal, e também o próprio reconhecimento da sua orientação são indicados como características que o colocam atualmente, no lugar de quem já lida “muito melhor” (RENATO RUSSO) com as situações.

Rita Lee traz algumas definições do preconceito em sua fala:

É justamente o desrespeito. É não aceitar o outro como ele é. É achar que só o seu pensamento é o certo, achar que só o seu jeito, só você é o certo. Acredito que seja isso. É não aceitar. É ficar tão padronizado e não aceitar as outras coisas que são tidas como diferentes. (Rita Lee)

A futura professora aborda inicialmente a questão que Candau (2012) indica como padronização. Rita Lee ao abordar que o preconceito é uma maneira desrespeitar as particularidades dos sujeitos a fim de padronizá-los, parece supor, assim como a autora a contraposição entre igualdade e desigualdade e, diferença e padronização.

Elis Regina é bastante enfática:

Injustiça. Quando eu to sendo preconceituoso com alguém, eu to sendo injusto com essa pessoa. Eu to só olhando e julgando. Eu não to me aprofundando... Eu acho que é realmente injustiça. É tu não olhar, não fazer todo um aparato, tu só olhar e já julgar. Acho que é injustiça, é isso mesmo. (Elis Regina)

Para ela o julgamento, a superficialidade, o preconceito são formas de injustiça. Diz, também, que o julgamento prévio de alguém ou algo sem o conhecimento do mesmo, impossibilita a ratificação ou retificação dessa maneira de enxergar o outro. Em outro trecho prossegue:

Tu não precisa discordar de algo e rebater isso com coisas que vão ofender, entendeu? Porque eu acho que o preconceito é isso. É quando tu não gosta de algo e mesmo assim tu quer rebater com coisas ofensivas, tu podes muito bem não gostar de algo e não gostar e acabou: “eu não gosto, mas eu respeito e vida que segue” e o que leva ao preconceito é justamente isso, não gostar e tu querer julgar, falar mal, ofender. Isso que seria. (Elis Regina)

Em sua perspectiva é na intolerância que o preconceito evidencia a sua forma violenta. No desrespeito ao desconhecido, na ofensa desnecessária e no julgamento voluntário é que a discriminação ocorre. É nas minúcias do comportamento social diário e ao mesmo passo que também pode ser percebido.

Belchior a partir de outra compreensão:

Tá, porque assim... É particular. Tá? Sempre que eu penso em preconceito em penso em uma opinião prévia de algo, certo? Então, eu vejo uma pessoa passando e aí eu começo a criar uma situação dela sem conhecê-la, então pra mim já é um preconceito, é algo que eu to criando acerca de alguém sem necessariamente saber se é verdade ou não, sem conhecer, sem ter feito um estudo ou mais ou menos isso. Pra mim a idéia inicial de preconceito, parte disso, mas claro que tem várias outras situações aí acerca disso. (Belchior)

Afirma que em uma visão inicial é um pré-julgamento. É delegar um juízo de valor acerca do estranho. Estranho sentido para nomear aquilo ou aquele que não é comum no cotidiano e que a partir disto torna-se alvo de pré-noções ainda que tenha noção da complexidade que o envolve.

Maria Bethânia chama atenção, inicialmente, para um aspecto específico:

Mais uma coisa que é difícil da gente quebrar, entendeu? A gente pode falar sobre preconceito, mas ainda tem muitas coisas, ainda mais com pessoas mais velhas, a gente sabe que não vai conseguir tirar, desmistificar tudo que há por trás do preconceito. Mas eu penso que é tratar mal uma pessoa por ela ter uma característica, seja física ou alguma outra coisa. Por ela ter alguma característica que você não goste por algum motivo seu. (Maria Bethânia)

Enuncia sua fala a partir da percepção que é difícil combater e desmistificar. Aborda a dificuldade de diálogo, sem generalizar, com pessoas mais velhas atribuindo a estas posições mais difíceis de serem superadas. Dificuldade esta que é

percebida na naturalização de preconceitos, como Elis Regina tratou ou o que há tempos foi tido como normal. Hodiernamente passa a ser questionado e problematizado pelos mais jovens, ocasionando, muitas vezes, um choque de concepções. Em seguida, aborda que a discriminação como tratar mal o outro, seja por diferenças físicas ou de outra ordem.

Para Caetano Veloso é uma realidade:

Preconceito, acredito que ainda existe, infelizmente [...] Se nós formos ver no noticiário ou algumas informações da internet a gente vê que algumas coisas ainda acontecem. Não creio que é muito por essa mentalidade mais nova, essa galera mais nova, é mais uma galera mais das antigas, digamos assim. (Caetano Veloso)

O estudante não narrou especificamente acerca de definição do que entende por preconceito. Tem consciência da sua existência mesmo em tempos de lutas e desconstruções, que trata no decorrer de sua entrevista. Traz a questão do conflito de gerações, como fez Maria Betânia e acredita ser oriunda de pessoas mais velhas a maioria das ocorrências de práticas discriminatórias.

Para finalizar sua fala, relaciona preconceito com racismo:

A questão da raça... raça não, né? Digamos, a cor da pele. Nós ainda vemos alguns casos, até dentro da universidade mesmo, de preconceito, coisa que a gente luta muito pra não ocorrer mais, promovendo debates, mas mesmo assim, de vez em quando não só aqui em Belém, como em outros lugares, nós vemos noticiarem que ainda ocorrem. Então eu acredito que é por isso que os debates que a gente tenta fazer, até como eu falei no seu questionário, que é pra continuidade dos centros acadêmicos e suas mobilizações. (Caetano Veloso)

O tema em questão só viria a ser abordado mais a frente, no decorrer da entrevista, porém automaticamente demonstrou que sua compreensão de preconceito conversa com a de racismo. Relata a presença dessa prática em diversos ambientes e até fora da cidade, inclusive dentro do espaço da universidade e que comumente a vemos sendo notificada pelos meios de comunicação. E essa é uma pauta da luta que participa enquanto jovem militante e integrante de centro acadêmico. Percebe a importância do diálogo para que seja possível um combate contra isto e contra toda questão que venha lesar a garantia da igualdade e a diferença humana.

Rita Lee diz que na universidade as situações mais percebidas por ela são as de sexismo ou as de preconceito relacionado ao sexo.

Aqui na universidade, por exemplo, eu percebi algumas situações com relação a mulher mesmo, sabe? Principalmente esse ano, com a pesquisa do meu TCC, que eu vou falar sobre meninas no curso de física, em que eu me deparei com relatos de algumas meninas que elas dizem que os professores não dão tanta atenção pra elas, quanto pros alunos, que elas estão num curso dito como masculino, que é um curso que tem muito homem e que elas relatam e eu também percebi isso em um dos cursos que eu pude observar, em que as meninas sofrem essa barreira, esse preconceito. Elas não recebem tanto apoio, tanto incentivo. (Rita Lee)

A estudante chama atenção para ser mulher na Universidade. Sua percepção torna-se mais aguçada após a pesquisa que trouxe relatos e uma diferenciação entre homens e mulheres, principalmente nos cursos que são historicamente considerados masculinos, como os da área de exatas.

E tem a questão do assédio, também, que elas passam nesses ambientes. São muitas situações que acontecem aqui por parte de professor, preconceito inclusive de alunos contra outros alunos também, acontece muito desse preconceito, ainda tem muito uma hierarquização entre os próprios alunos. (Rita Lee)

Traz a discussão sobre relações assimétricas e assédio vividas por estudantes do sexo feminino sofrem em cursos cuja maioria dos discentes é composta por indivíduos do sexo masculino. Assédio este o qual ela compreende e define como uma forma de preconceito. Destaca o preconceito que existe por parte dos próprios alunos com outros alunos, o que ela descreve como “hierarquização” entre os mesmos.

Para exemplificar que nomeia como hierarquização diz:

Inclusive, eu não sei se cabe, mas eu presenciei uma situação em sala de aula um aluno que teve preconceito com o monitor por ele não ser do nosso semestre, por ele ta começando ainda o curso e ele falou que aquele monitor não estaria apto pra estar lá auxiliando a professora, então pra mim, ao meu ver, foi uma forma de preconceito [...] Que me deixou muito triste por ser uma turma de pedagogia, por serem professores e estarem agindo daquela maneira. (Rita Lee)

O preconceito assume diversas facetas. No caso a entrevistada chama atenção para o preconceito por nível de conhecimento que se deu entre aluno-aluno e, em uma sala do curso de Licenciatura em Pedagogia, fato que Rita Lee lamenta, pois por ser uma turma de formação de futuros professores onde esse tipo de incidência não deveria ocorrer e sim, ser questionada a fim de evitar tal prática no exercício da profissão.

Elis Regina aponta outra visão:

E na faculdade eu não percebi nenhuma situação de preconceito, só se foi algo assim que acontece tanto que pra mim já é comum, né? Mas eu acho que não. Pelo menos eu acho que nunca presenciei.
(Elis Regina)

Inicialmente afirma não ter presenciado nenhuma situação na universidade, mas considera a possibilidade de não ter notado por uma possível normalização do preconceito. Em determinado momento da entrevista, nega ter percebido qualquer tratamento diferenciado de acordo com o sexo. Ou seja, a presença ou ausência de mulheres no seu curso não era um fator que fizessem com que os professores mudassem a forma como lidavam com a turma.

Da mesma maneira que ocorreu no que se referia a igualdade, diversas as interpretações e análises são de percebidas nas falas supracitados. Delas, destacarei algumas, tais como as diferentes possibilidades de compreensões do que se refere o termo “preconceito”, em que cada estudante expôs a sua maneira e unanimemente houve o consenso de que é uma prática negativa para a vivência e convivência social.

Em determinados momentos, pude perceber certa confusão por parte dos entrevistados para a compreensão do que esta pergunta almejava ou ainda para elaborar uma resposta que eles mesmos considerassem satisfatória. Em certas partes era visível o receio de falar sobre questões que em conversas após o fim da gravação das entrevistas afirmaram ser tão caras de discussão e ao mesmo tempo tão difíceis de serem abordadas. Um deles, inclusive, relatou que sentiu certo medo de não conseguir se expressar como queria e com isso sua fala tivesse conotação preconceituosa, pois esta é uma prática que abomina.

Penso ser interessante destacar a consciência que eles possuem de que por vezes o preconceito é tão rotineiro que passa a ser natural ou normal na vida das pessoas que se torna invisível, ocasionando até certo estranhamento quando é apontado como errado ou injusto. Temos como exemplo a separação de cursos como femininos ou masculinos, a predileção por alunos de determinado sexo baseado em suposições de superioridade do mesmo ou até mesmo pela separação e hierarquização de indivíduos de acordo com níveis de conhecimento.

Estes, que vão desde o preconceito acadêmico até o sexismo e racismo. Sem esquecer que mencionam, inclusive aquele que relaciona-se com a idade, em que atribuem aos mais velhos posições mais conservadoras ou preconceituosas.

Particularmente, cito a questão da violência. Que foi um ponto que saltava-me os olhos cada vez que li, reli, ouvi e reouvi as narrativas. Seja de uma maneira mais branda e conceitual à um ato consciente e direcionado. Seja no relato de uma infância e adolescência regada à lesões psíquicas e traumatizantes ou da luta pela sua desconstrução, o que percebi foi que todos convergem para a ideia de que preconceito é uma forma de violentar o outro e suas particularidades. E, que, independentemente do nível, é uma forma de violência e por isso torna-se inaceitável.

Para combater tal violência ressaltam que se faz necessário o diálogo, entre os pares e os diferentes. O respeito a alteridade humana e sobretudo a convivência harmoniosa que a garantia da igualdade prevê. Concordo e defendo a precisão do diálogo, primeiramente pelo olhar Freireano que direciono sobre a questão, pois é a partir disso que é possível que haja a humanização dos sujeitos e do mundo concomitantemente.

Coincidentemente, Caetano Veloso inseriu o tema no próximo subitem: racismo. Este que neste trabalho é trazido como um tipo de preconceito, em que está relacionado com a raça e mais especificamente com a cor da pele dos sujeitos e a discriminação que provém disto.

6.2.1. Racismo

Gomes (2011) afirma que o racismo tem sua existência negada quando a diferença dos indivíduos é, também, negada. Com isso, é um tipo de violência que divide os sujeitos entre melhores e piores, demonstrando como está organizada a estrutura social atual pautada na diferença racial. Em outro momento, Gomes (2005) diz que o discurso que nega a existência do racismo no Brasil e com isso defende o mito da democracia racial, possui um caráter ambíguo, pois ao mesmo tempo em que o nega, sob o discurso que deturpa a Carta Magna e afirma sermos iguais o vivencia em forma de desigualdade social.

Renato Russo foi o que mais discorreu sobre o assunto, pois, da mesma maneira que o fez com a questão do preconceito, relacionou a questão com a sua própria trajetória.

Eu compreendo que é algo muito banal, algo marginal. Algo que não deveria existir. Porque é algo que faz muitas pessoas sofrerem e é algo que já me fez sofrer também. São pessoas que cometem ações que denigrem outras pessoas, por conta da sua própria raça, que marginalizam, que discriminam por não aceitarem, por não respeitarem a condição racial do outro. [...] mas é algo que nós ainda devemos combater, que nós devemos problematizar, refletir e discutir com consistência e permanentemente na universidade, que é um campo de formação. (Renato Russo)

Primeiramente mostra a maneira como compreende, enquanto atitude desrespeitosa, banal, marginal e de não aceitação das particularidades raciais do outro, demonstrando o quão negativo, que gera sofrimento é e por este motivo não deveria sequer existir e por isso é necessário que exista uma reflexão e problematização do mesmo a fim de combatê-lo.

E é algo frequente. É algo que nós ainda vivenciamos com frequência em diversos espaços, principalmente no acadêmico também. Tenho várias colegas que já sofreram racismo na universidade e em relação a isso. (Renato Russo)

Relata a constância e frequência da ocorrência do mesmo e que constantemente são obrigados a conviver e a presenciar a prática do racismo. Destaca colegas que são vítimas do racismo no interior do espaço da universidade. Prossegue retomando sua própria história:

Eu também sou muito mais forte hoje, porque antes, quando eu era criança, por eu escutar comentários racistas que não respeitam minha raça, que marginalizavam minha condição racial, eu não queria ser mais negro, eu achava que era algo ruim, porque eu via que as pessoas não tinham uma boa percepção, não respeitavam a minha raça e nem outras. (Renato Russo)

A própria negação da sua condição racial foi tida em forma de não aceitação e não reconhecimento da própria cor, consequência da internalização do valor social negativo que sua pele possuía e com isso, do desrespeito que trazia consigo. Entretanto, atualmente consegue lidar melhor com essas questões, pois tem a consciência racial mais fortalecida e crítica, a ponto de conseguir enxergar tais práticas e problematizá-las, possibilitando o sentimento de pertencimento e de autorreconhecimento.

Rita Lee foi extremamente direta e objetiva no relato acerca do que compreende ser racismo:

O racismo, na minha compreensão, também, é a questão da superioridade de raças, é achar que o branco é melhor que o negro, pra mim é basicamente isso. Diferença de raça são as múltiplas raças, são as diversidades raciais que a gente tem. (Rita Lee)

Parte da perspectiva da superioridade de raças e na hierarquização das mesmas. E assim como Elis Regina, concordam com Gomes (2011) que classifica os indivíduos entre superiores e inferiores, melhores e piores.

Elis Regina indica que:

Definir racismo? Não sei... o racismo... Não sei, olha, um bom questionamento! Definir racismo... é julgar, né? É falar, é ofender. Acho que o racismo é ofensa. [...] É tu ofender alguém só pela cor dele, se ele é preto ou branco, ou pelo gênero, ou se ele inteligente ou burro, ou se ele é rico ou se ele é pobre. E isso que seria o racismo, tu fazer diferença entre um “melhor” e um “pior” (*gestos da entrevistada*) [...] Acho que o racismo é isso, é o julgar entre o melhor e o pior, que não necessariamente é só alguém que te olha e te julga e como não gosta daquilo que tu és, vai te ofender. É basicamente isso... Acho que é uma ofensa. (Elis Regina)

Não consegue estabelecer uma definição do racismo. Relaciona-o com outras formas do preconceito, como o pelo sexo, pela ordem econômica ou pelo nível de conhecimento. Tenta construir um raciocínio ao trazer a questão do julgamento, da ofensa direcionada ao outro diferente, separando-os entre os juízos de valores de “melhores” e “piores” e que não consideram as singularidades dos sujeitos. Porém, pauta sua fala na ofensa.

Belchior iniciou sua fala relacionando os significados das partes que formam a palavra racismo.

É complicado falar de racismo, porque remete a idéia de raça, né... E “ismo” é doença, então fica um pouco difícil, então fica tipo... é uma doença direcionada a raça da pessoa. Mas seria mais o menos o que... uma pessoa que se considera de um grupo específico, por causa da tonalidade da sua pele, né, melanina, e se acha superior ou acha que o outro grupo é inferior por causa da tonalidade da pele. E a partir disso cria-se várias situações, coisas que buscam diminuir ou exaltar um grupo específico por causa disso. Ainda não vi fundamento, mas enfim. (Belchior)

Do mesmo modo que Elis Regina demonstrou insegurança para discorrer sobre racismo e passou a tentar construir uma definição no momento da fala.

Chegou a definição de: “doença direcionada a raça da pessoa”. Da mesma maneira como fez com igualdade, trouxe uma construção extremamente particular e mostrou o modo pelo qual enxerga a questão. É contrário a utilização do termo “raça”, pelo fato de considerá-lo ultrapassado. Utiliza, assim como outros entrevistados, a noção de que é uma conseqüência do pensamento que dicotomiza os indivíduos entre superiores e inferiores. Reforça o não entendimento da palavra ao fazer o exercício de interpretação, mas não soube dizer o que é racismo.

Maria Bethânia foi direto ao quesito da cor da pele:

A pessoa julgar a outra por causa da pele. A pessoa já tem isso, já vem desde pequena. Desde pequena ela traz isso. Falaram pra ela, por exemplo, que negro é feio, falaram pra ela que o cabelo da pessoa não é bonito. A minha mãe tem muito disso. Então eu acho que o racismo é mais isso... você julgar a pessoa pela cor da pele, julgar a pessoa pelo jeito que o cabelo dela é. Mas eu acho que isso tudo é bobagem. Tem tanta coisa melhor pra fazer, tem tanta coisa que a gente poderia se preocupar, acabar com tantas coisas ruins. (Maria Bethânia)

Retoma a idéia de julgamento, de julgar o outro a partir de características físicas, tais como coloração corpórea ou tipo do cabelo. Aborda que é uma construção social realizada ao longo da vida, especialmente desde a infância e quando a pessoa chega na fase adulta, já trouxe toda essa concepção consolidada e toma como exemplo a sua própria mãe, que ela diz ser preconceituosa. Diz que racismo é bobagem por afirmar não concorda com esse tipo de interpretação.

Caetano Veloso traz para a discussão a questão cultural que envolve o debate do racismo:

Racismo é alguém que não conhece a cultura do outro e tenta ter um valor moral maior que o outro. Tenta ser superior ao ponto humano, quer a obtenção de mais coisas e inferioriza, digamos assim, a cultura do outro. (Caetano Veloso)

E, assim como Rita Lee, Elis Regina e Belchior, o estudante traz a questão da superioridade e, ainda, relaciona-a com a valoração que esta acarreta para aqueles que pertencem a cultura dominante ou socialmente considerada superior.

É possível, a partir das narrativas, ter uma mínima noção do quão negativo o racismo pode ser, seja ele experienciado ou não. A capacidade de reflexão acerca de um assunto que fere o reconhecimento do outro enquanto sujeito detentor de direitos iguais, demonstra que os estudantes, por mais que afirmem não possuir

aprofundamento teórico na área, detém esclarecimento suficiente para dialogar com as questões quando indagados, é claro que cada um dentro das suas limitações.

A possibilidade de conhecer e posteriormente interpretar a maneira pela qual se construíram os significados que abordaram a questão do racismo a partir das suas relações sociais que estão presentes nas suas experiências cotidianas foi a maneira que o presente item foi elaborado, seja na presença de maiores ou menores potenciais narrativos.

Os estudantes apresentaram dificuldade em estabelecer definições do que compreendem por racismo, especialmente Elis Regina e Belchior. As definições versam sobre: banalidade, marginalização da condição racial, sofrimento, juízo de valor negativo acerca da cor da pele, superioridade raças, doença e julgamento direcionada à raça das pessoas. Essas diferentes percepções relacionam-se por vezes experiências vividas e percebidas pelos próprios entrevistados, como é o caso do Renato Russo que foi vítima do racismo e Maria Bethânia que o percebeu no discurso de sua mãe.

A perceptível fragilidade do conceito do racismo foi demonstrada nessa dificuldade em discorrer sobre o mesmo. A restrição de suas compreensões a esses sentidos proporciona o conhecimento de uma avaliação negativa da existência do racismo. Indica, do mesmo modo, que não possuem o costume de refletir a questão, quando a ponderam no momento da fala, mostrando insegurança e receio de discorrer sobre.

Apresento as concepções que circundam entre os estudantes sobre sexismo. Este, que, de maneira direta, consiste em uma variação do preconceito e é uma violência que tem como pauta o gênero e conseqüentemente o sexo. Manifesta a existência de uma superioridade pelo mesmo, e sua forma mais rotineira de ser encontrada é na separação entre superior (sexo masculino) e inferior (sexo feminino).

6.2.2. Sexismo

Da mesma maneira que tratei o racismo, defendo que segundo Amorim, Carvalho e Félix (2017) sexismo é um preconceito geralmente destinado às mulheres que são tidas como o “sexo frágil”. Em que a partir disso existe uma partição nítida de papéis e funções divididas entre femininas e masculinas.

No que concerne ao sexismo, Renato Russo informa:

Eu não sei lhe definir o que é sexismo. Eu não tenho uma compreensão sobre o assunto, porque eu ainda não tenho leitura, não busquei leituras que realmente acrescentem, que definam sobre o que é o sexismo. Então é algo que eu ainda tenho que buscar pra conhecer e agregar para os meus pressupostos profissionais, pessoais e sociais. (Renato Russo)

Como se vê, ele inicia afirmando não saber construir uma definição ou até mesmo explicitar uma compreensão própria do que seria sexismo. Discorre que não consegue estabelecer uma definição ou não ter compreensão alguma sobre sexismo pela ausência de leituras sobre o assunto. Ao relatar que não buscou, demonstra o desinteresse pela questão e designa ao futuro uma possível aproximação.

Rita Lee diz que:

Bom, eu tô procurando. A questão do sexismo é uma coisa que eu to tentando entender. É... a partir do grupo de estudos que a gente ta começando a entender. Eu ainda não tenho, eu não sei se já tenho a concepção correta. Pra mim o sexismo seria achar que no caso o homem é superior, pra mim seria isso. Eu ainda to buscando mais pra tentar compreender. (Rita Lee)

Afirma ser iniciante no estudo e na pesquisa no campo do gênero, por isso diz que está buscando construir uma definição sobre sexismo. E, ainda que, como relatado no tópico anterior, por meio da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso e participação no grupo de pesquisa que vinha realizando mais leitura neste campo. Não se sente segura para posicionar-se ou arriscar uma definição. Não possui uma concepção do que seria sexismo, porém discorreu a partir de uma perspectiva semelhante à Formiga, Golveia e Santos (2002) acerca de uma suposta superioridade masculina.

Elis Regina afirmou que:

Eu não sei a definição de sexismo. Sendo bem justa contigo, eu não sei. Se for o que penso, tem muito isso aqui na universidade, pelo menos no meu curso eu presenciei algumas vezes. Por exemplo, no curso de exatas: “nossa, ela é boa, mas ela é mulher”, tipo tu ta num curso que predomina homens e vem tipo “tem muita mulher no teu curso? Porque é tipo... um curso de exatas, né? Tem mais homem...”. É um curso taxado que só homem sabe matemática, na parte de exatas e acontece muito isso. Ou então dizer que tu não podes ser monitora de uma disciplina tal, porque tu não tem o conhecimento suficiente pra isso, porque é algo que os homens dominam. (Elis Regina)

Relatou não saber do que se tratava sexismo. E, segundo a mesma, mesmo sem ter conhecimento sobre a questão, foi a que mais discorreu sobre. Utilizou-se de suposições oriundas da maneira como enxerga as relações e sua vivência dentro curso de Licenciatura em Matemática para tratar não somente do sexismo, relacionando com o sexo feminino, como também de outras formas de violência e preconceito que ocorrem no interior da universidade.

Na fala de Elis Regina percebe-se a habitual e histórica visão de que as Ciências Exatas são o um espaço dos homens. E, o ingresso de mulheres acarreta certo estranhamento, com isso “a naturalização e a invisibilidade das questões de gênero nas relações sociais acarretam violências, sejam físicas ou verbais, sofridas pelas mulheres, em diversos espaços e situações” (AMORIM; CARVALHO; FÉLIX, 2017, p. 45). Violência velada que se apresenta em forma de indagações que questionam o papel da mulher dentro desses cursos e a capacidade para tratar questões inerentes à ele

Rita Lee e Elis Regina não atingiram uma definição do que compreendem por sexismo. Entretanto, relacionaram com as relações de gênero que versam sobre o sujeito mulher e esta na relação com o homem, quando existe a crença de que existe uma superioridade masculina ou uma estigmatização de cursos das Ciências Exatas como masculinas, depreciando as mulheres que lá estão inseridas.

Belchior alega que:

Olha, eu vou ser sincero, a expressão “sexismo” pra mim ela é nova. Pra mim. Então eu não tenho algo construído acerca do sexismo. Mas vamo lá, beleza, é porque quando remete a idéia de “sexo” é um pouco mais complicado, porque vamo botar assim... se eu for puxar pela mesma idéia, por exemplo, seria a idéia de eu tentar me sobrepôr à um outro por, vamos botar assim, por eu ser homem e ela mulher. Então por eu ser homem eu julgo que eu sou o mais forte, etc, eu sou capaz de fazer certas coisas que elas não são, vamos dizer assim, não que isso seja verdade, mas aí é uma construção social. É uma construção histórica, na verdade, que vem e aí algumas pessoas se julgam superiores ou por causa da cor ou por causa do sexo... a forma como nasceu, seu sexo. Eu acho que talvez seja por aí. (Belchior)

Diz não ter algo concreto para falar. Porém, da mesma maneira que fez quando indagado sobre o racismo, utilizou de apreensões próprias (e não originárias de leituras científicas) para narrar sobre. Relacionou sexismo com a sobreposição de um sexo ao outro, em que a visão social e historicamente construída de que

determinadas atividades são vistas como direcionadas para homens e outras para mulheres é o que determina tais papéis sociais.

Por sua vez, Maria Bethânia, relata que:

Homem, mulher... essas coisas? Não sei, acho que tipo, a gente meio que ta taxando tudo como feminismo, machismo e algumas coisas tão ficando mais... muito radical, entendeu? Tipo, eu concordo com o feminismo que a gente tem que buscar a igualdade, não que a gente queira ficar acima dos homens, porque aí estaríamos sendo preconceituosas... a gente só não quer ser inferior. A gente busca a igualdade, só que também tem o caso de ser muito radical, aí você também estaria acima, então você também estaria sendo preconceituoso, então mesmo que em toda a nossa história a gente tenha isso de que, realmente, as mulheres passaram por tudo isso que os homens não passaram, a gente não tem que fazer agora eles viverem o nosso passado. Acho que é mais isso. (Maria Bethânia)

Vinculou sua fala aos movimentos feministas, os quais lutam pela desconstrução do machismo e da diminuição das desigualdade de gênero ao mesmo tempo em que haja a edificação da igualdade de gênero, sem ser necessário que um se imponha ao outro. Percebe a história de luta das mulheres pela garantia dos seus direitos e defende que é preciso buscar uma sociedade mais igualitária para homens e mulheres.

Caetano Veloso foi um dos mais diretos no que diz respeito ao assunto.

Sexismo seria aquele que valoriza o padrão de alguma coisa. Acredito que seja alguém ou algum movimento que valoriza algum padrão, por exemplo, a heterossexualidade, valoriza apenas o homem e a mulher e não os outros gêneros, não reconhece os outros gêneros. (Caetano Veloso)

Ligou o sexismo com orientação sexual e com a padronização de superioridade de determinados gêneros com relação aos demais existentes, em que estes são invisibilizados perante tais padrões.

No que concerne às percepções de situações que o sexismo na universidade, Elis Regina e Belchior apontam que:

E tu sente isso na tua pele. Como é que tu, mulher, sabe a matemática por matemática, entendeu? Tipo, na visão de muitos só os homens que sabem, só os homens que dominam que a mulher não tem esse domínio, não tem esse direito de saber, entendeu? Com certeza. Tipo, outras coisas também... Pessoas que não são da graduação, pessoas que me acompanham nas redes sociais e tem amigos em comum e chegam a perguntar pros meus amigos em comum assim: “égua, a Elis Regina sabe mesmo? Ela é boa mesmo? Ela é isso mesmo?”, porque tipo, não acreditam que por tu ser

mulher tu não seja capaz. Entendeu? Acontece muito e a gente vivencia isso o tempo todo e tu já trata como algo normal, quando alguém vem te perguntar tu já fala assim: “ah, é bem normal... é bem comum”. (Elis Regina)

Belchior percebe:

São duas moças que são da minha sala e é aquela coisa e inicialmente os alunos falam, tem o preconceito até eles perceberem que elas são muito boas e aí depois que eles vêem isso acabou pra eles, porque elas mostram que elas sabem e são competentes, mas antes disso o preconceito é bem evidente, nesse sentido. Eles não vão atrás de uma moça do quarto ano, eles vão atrás dos meninos lá que eles acham que se destacam, então isso é bem nítido em quase todos os lugares. Eu já presenciei. (Belchior)

Perceberam a existência do sexismo no curso de Matemática. Ela por meio da vivência, ele através da observação de situações vividas por alunas do curso. Relata que sofreu preconceito por ser mulher quando entrou no curso de matemática e também quando ingressou na monitoria acadêmica de uma disciplina puramente matemática. Belchior trata mais acerca a existência do sexismo na universidade, em especial na atividade da monitoria e conta o que presenciou:

E, ao conversar informalmente, disse que mesmo com um currículo acadêmico louvável, sofreu resistência por parte dos calouros e passou a desconstruí-la mostrando seu conhecimento, trabalho e competência. E que o fato de ser reconhecida por isso gerou dúvidas e questionamentos em toda sua trajetória acadêmica, a ponto de adquirir certo grau de normalidade em tais práticas sexistas.

A participante conta, ainda, que:

Tem muita coisa. Em relação ao gênero também, tem um caso de um rapaz da minha sala, que ele é homossexual e é meu amigo. [...] acho que no geral os outros pensam assim: “ah, se ele é gay, então não tem uma postura profissional, não vai ser alguém respeitado, alguém valorizado no mercado de trabalho” e esse meu amigo tá aí pra mostrar que é exatamente o contrário. (Elis Regina)

Ocorrência com colegas de curso que sofreram preconceito pela orientação sexual e pelo gênero. Trata da homofobia e a transfobia, esta última cometida esta por parte dos próprios professores. Mesmo que sejam questões que vão para além do sexismo, percebe a necessidade de falar sobre, pois diz compreender a importância de discutir tais temas para que o número de reincidência seja cada vez menor. Aborda acerca da transfobia:

Não, aquilo ela toma como vida, como vida dela e acho que deve ser usado dentro de todos os locais que ela convive, inclusive aqui na universidade, mas quando um professor aqui diz que isso é desnecessário, que isso deve ser usado da porta da universidade pra fora, meio que desvaloriza tudo aquilo que a pessoa demorou pra se aceitar, que a pessoa demorou pra perceber e acaba deixando como está. (Elis Regina)

Sobre a transfobia, narra sobre um aluno que nasceu mulher e se considera homem e solicitou a modificação para a utilização do nome social nas listas de frequência e em decorrência disso foi alvo de piadas e de preconceito por parte dos professores, alegando que o espaço da universidade não era o local para tal mudança e que a mesma deveria ser feita fora.

O estudante Belchior mesmo sem ter uma conceituação própria acerca do que se configura como sexismo, afirma ter presenciado situações de preconceito relacionado ao sexo feminino. Aborda a falta de confiança na capacidade das estudantes monitoras em auxiliar os demais estudantes do curso de Matemática por não serem consideradas tão aptas como os alunos do sexo masculino, mesmo que tenham passado por um processo seletivo que avalia o conhecimento sobre a disciplina pleiteada.

O curso, no curso não tem... vou assim botar a disciplina, em si, ela é machista. Então tanto pra dar aula ou coisas assim, dentro da matemática quando você vê uma mulher, na verdade a gente não percebe, a gente não vê nos grandes cursinhos, por exemplo, mulheres em Matemática, a gente não vê tantas mulheres, na verdade, quando a gente vê ou é em Redação ou em Língua Portuguesa, quando tem. (Belchior)

Belchior traz ainda, a partir da sua vivência em cursinhos pré-vestibulares a ausência de mulheres nesses cursos, em especial para ministrar disciplinas de exatas como Matemática. Diz que a disciplina Matemática é machista e confirma isso por meio do modo como enxerga a participação das mulheres nos cursos já citados.

Sobre o gênero, sabemos que desde o nascimento a sociedade nos informa papéis determinados para cada sujeito e tudo que fuja dessa padronização finda por vivências em situações como a desvalorização, negação da diferença e ao preconceito. Nesse tópico os estudantes mostraram suas concepções ou até mesmo ausências, suas experiências ou observações do cotidiano acerca do preconceito.

Como já apresentado em outro momento, autores como Chochik (1996) se refere aquilo que se pensa previamente acerca de um indivíduo ou grupo social. Diversas vezes a uma visão estereotipada do outro acarreta. Leva a negação da diferença, a manutenção da ordem social e ao próprio reconhecimento da existência do preconceito.

O que pude perceber, inicialmente, é que por mais recente ou inovador que o termo possa parecer para os estudantes, foi um assunto que é possível discorrer, minimamente, sobre isso a partir das experiências e do conhecimento empírico. Os diversos sentidos que emanaram das falas, retrataram que o tema por vezes não é percebido ocasionando uma falta de posicionamento dos futuros professores.

Em todo o desenrolar das entrevistas, abordar igualdade e preconceito, duas palavras tão rotineiramente faladas e academicamente pouco discutidas, analiticamente falando, foi um dos maiores entraves para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção de respostas consistentes e com alto potencial analítico. Constatei tal fato pela dificuldade demonstrada pelos próprios estudantes em discorrer sobre a maneira que compreendiam e definiam tais questões e por isso, angariei diversas maneiras de pensá-las, seja relacionando com suas experiências no curso, a maneira de conceber a vida social ou até mesmo a não explicação por meio da exemplificação de situações cotidianas.

Em certos momentos não é possível estabelecer pontos comuns das narrativas individuais, a fim de criar um texto uno e com isso recriar uma trajetória coletiva. E, sim, uma espécie de trançado de diversos modos de enxergar tais questões. Estas que afloram explícita e implicitamente no relato de suas experiências vividas e nem sempre convergem para um diálogo, porém caminham para uma oposição.

O título enuncia as diversas possibilidades que circulam sobre o enlace do campo da igualdade com o do preconceito. União que por vezes gera conflitos, outras disputas, porém, sempre pode ser realizada através do diálogo, como se percebeu a partir das falas dos estudantes. E, para uma possível mudança nos padrões sociais que segregam os sujeitos percebe-se que igualdade, por mais difícil que seja de atingir, é uma necessidade e preconceito é um violência que lesa a garantia da primeira.

Destaco, a relação que realizam de igualdade com preconceito. Em que, ao falar de igualdade, defendiam-na no que se referiam as condições, ao tratamento e a

justiça de modo que combate o preconceito ao mesmo tempo em que não lese o respeito à diversidade e as diferenças sociais e humanas inerentes a nossa sociedade. O que por fim deu em um diálogo com a maneira pela qual venho advogando desde a primeira linha deste trabalho: igualdade não é uma máquina de segregar e deturpar o certo, negando as particularidades e sim, uma maneira pela qual direitos sejam respeitados e a cidadania garantida.

Pude perceber que o debate sobre igualdade e preconceito, especificamente do racismo e do sexismo a partir da ótica de futuros professores, culminou no retrato da necessidade de resistência à mentalidade retrograda que se utiliza das singularidades, sejam elas individuais ou coletivas, para negar direitos básicos e, assim, realizar a manutenção da ordem social vigente.

Autores como Gomes (2005 e 2011) defendem que tratar de raça e gênero é advogar pela diversidade e pluralidade dos sujeitos e com isso, possibilitar a defesa contra a constante manutenção das desigualdades sociais oriundas da edificação da atual estrutura social. Compreendi a partir das falas narradas o que Crochik (1996) diz ser a reprodução das crenças e valores culturais através do preconceito, quando trataram da dificuldade de defini-lo ou de combatê-lo, pois facilmente é tido como habitual e normalizado.

Já no campo do gênero, autores como Amorim, Carvalho e Félix (2017) trazem a questão do sexismo enquanto forma de violência relacionada ao gênero e que Formiga, Golveia e Santos (2002) trazem a questão da divisão social e superioridade de um sexo em detrimento do outro, especialmente a sobreposição do sexo masculino ao sexo feminino. E, a partir de tudo o que foi dito, pude perceber que cada sujeito percebe a sua maneira sobre preconceitos e principalmente pela superação da desigualdade, seja racial, social ou de gênero, facilmente encontradas no nosso país.

A ausência do debate de modo formal nos cursos dificultou que os sujeitos buscassem aprofundar os conhecimentos teóricos existentes que os subsidiassem a responder os questionamentos específicos trazidos. A partir disso, conclui-se que a ação de expressar-se sem um estudo prévio de igualdade e preconceito é uma teorização, pois no exercício de falar sobre algo que é amplamente percebido no nosso cotidiano por si só, é uma expressão do conhecimento que cada possui, seja ele empírico ou científico. Partindo, assim, de construções teóricas próprias aliadas ao modo individual de conceber o mundo e suas relações.

VII. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO: A UNIVERSIDADE EM FOCO

Este último capítulo trata a análise dos dados angariados por meio das entrevistas narrativas. Viso, aqui, expor a discussão de questões que estão mais intrinsecamente ligadas ao período final da formação inicial. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira aborda como foi a experiência dos estudantes nos quatro anos que passaram na graduação e se eles realizam o debate sobre raça e gênero na sua formação de professor de modo formal ou informal. Ou seja, se a formação se dá em sala de aula ou fora da mesma.

O segundo tópico traz a questão da universidade enquanto espaço ou não para tal debate. O terceiro item aborda o modo que os participantes compreendem suas visões sobre igualdade e preconceito, raça e gênero anterior e posteriormente a formação que receberam na universidade e se essa contribuiu na sua reflexão disso. Partindo do balanço realizado pelos próprios sujeitos, se essas visões se modificaram ou permaneceram e, se a formação de professores exerceu alguma influência nisso. Finalizando com uma avaliação sobre se considerarem ou não preparados para o trato dessas questões no exercício da docência.

7.1 O cotidiano dos estudantes

O período da formação inicial é repleto de desafios e de novas descobertas. Para os concluintes é, mais ainda, coberta de incertezas e expectativas quanto ao futuro, pois mesmo que tragam consigo um acervo de conhecimentos teóricos ainda são estudantes e em somente breve serão considerados profissionais. É nesta condição que podem refletir a formação recebida e o papel da universidade na sua construção enquanto sujeito sociohistórico e como profissional do campo da educação. E, para avaliar se, assim como considera Imbernón (2006) acerca da complexidade da tarefa educativa, consideram-se preparados naquilo a que se refere essa investigação, o preconceito e a igualdade.

Renato Russo avalia sua trajetória na universidade da seguinte maneira:

Bom, agora tem sido bastante conturbada. Porque eu estou no último semestre do curso e nesse semestre são dois estágios supervisionados. Além da pesquisa de TCC. Além, também, do

grupo de pesquisa que eu participo, do qual eu sou bolsista de uma pesquisa científica que faço parte de extensão e, também, pra finalizar eu trabalho no período da tarde, durante quatro dias na semana. Então tem sido muito... Tem sido repleta de atividades, eu não tenho parado nenhum dia. Mas, tem sido muito construtiva, eu tento encarar de uma forma muito positiva, porque é um curso que eu sempre quis. É claro que preocupado não é, porque o tempo passa depressa demais, porém eu tô me sentindo realizado na trajetória que eu estou construindo até agora. (Renato Russo)

Enxerga de maneira positiva sua rotina ao findar da formação inicial e o percurso para chegar a esse momento. Diante da intensa imersão em diferentes atividades na universidade, constata que a posição que o curso ocupa em sua vida é consideravelmente grande. Aparentemente aponta que por ser o curso desejado, considera que o tempo transcorre rapidamente.

Quando indagado sobre a realização de discussões que versassem sobre raça e gênero em sala de aula ou em outros espaços, afirma que o quê sabe ouvindo do que lhe contaram em conversas ou em palestras. Indica o seguinte:

Eu geralmente ouço mais. Porque como eu não tenho, como a universidade não me deu essa base, e eu também, de certa maneira, não fui atrás, porque eu me interessei por outras áreas também, é, eu discuto pouco. Eu mais ouço alguns assuntos que acabam acontecendo em alguma roda de conversa, em alguma palestra, mas discutir mesmo... Não, eu não tenho domínio. (Renato Russo)

Não se volta para estes temas, pois seu interesse para assuntos que são ministrados formalmente na sala de aula vão para outros campos, como o da educação popular e especial, por isso não possui domínio. Ao assumir que não tem preparo para discutir tais assuntos, mostrando a lacuna em sua formação. Desse modo indica um não posicionamento, “ouço mais”, “discuto pouco”, porque além da ausência de subsídios na universidade localiza a falta de uma busca individual para debater raça e gênero.

Sobre sua trajetória acadêmica, Rita Lee diz que sua rotina começou a se tornar mais interessante a partir da participação nas atividades que a universidade oferece e, a partir disso passou a ter maior envolvimento com o seu curso nos períodos finais, especialmente a partir dos dois últimos anos. Nesse trecho pode-se ver certo arrependimento quanto essa inserção que considera tardia em outras atividades para além da sala de aula, destaca que avalia positivamente sua participação no curso. E, destaca:

Bom, o grupo de estudos eu comecei a partir do meu TCC que eu fui pesquisar alguns temas pro TCC e eu fui ler sobre essa questão do feminismo, sobre essa questão do gênero e aí eu descobri e fui ler sobre a questão do assédio que acontece na universidade, algumas barreiras que as mulheres sofrem e a partir daí eu comecei a me interessar mais pelo assunto e pela vivência, porque como mulher estar em um espaço que tem muita mulher mais ainda há muito preconceito, ainda há assédio, ainda há bastantes barreiras que a gente encontra na universidade e aí eu fui me dedicar a entender um pouco mais sobre isso e aí surgiu a oportunidade do grupo de pesquisa e a gente até fez um minicurso sobre o feminismo na semana acadêmica e aí lá a gente tá debatendo sobre feminismo negro, sobre Angela Davis a gente até leu sobre Scott. (Rita Lee)

Esclarece como se deu, no cotidiano da universidade, sua aproximação com o campo de gênero, entretanto não estabelece uma fala direta sobre o campo racial. O contato com questões de gênero motivou-se a partir do ingresso na pesquisa e da aproximação com esse campo se deu extracurricularmente. Destaca-se que a percepção da universidade enquanto espaço para refletir tais questões está relacionada as atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa.

Elis Regina, por sua vez ressalta:

Eu posso dizer que eu aproveitei a faculdade de maneira intensa. Eu tenho história nos quatro anos e em cada ano eu tenho uma história diferente. Acho que se eu for contar todos os artigos que eu já publiquei, que eu já me envolvi, eu tenho mais de dez, de eventos científicos, de eventos internacionais, inclusive. E a maioria dos eventos, pra não dizer todos, que vieram pra cá nesses quatro anos da graduação, eu sempre tava fazendo parte apresentando trabalho e na coordenação dos eventos. E os professores, nós temos um grupo específico que é sempre chamado nas organizações. Eu viajei pra eventos em Natal, Fortaleza, São Paulo. Então eu participei de maneira ativa, assim, na graduação, sempre envolvida com alguma coisa. (Elis Regina)

A concluinte afirma ter vivido intensamente os quatro anos de formação inicial. Participante ativa dos eventos acadêmicos e com apresentações de trabalhos e publicações. Estava sempre envolvida com os eventos do curso, seja por meio da atuação no centro acadêmico, na monitoria (voluntária e bolsista) ou na pesquisa. É participante de um grupo que sempre auxilia na organização de eventos na universidade ressaltando a apresentação de trabalhos fora do estado.

Não. Em sala de aula... Isso é bem interessante, porque como eu falei agora, eu acho que nessas discussões que poderiam ser feitas, eu acho que também poderiam ser abordados como a gente poderia utilizar isso em sala de aula... Como futuros professores, sabe? Porque, pelo menos no meu curso, a gente debate muito a questão

dos recursos alternativos para ensinar matemática. E o que são esses recursos? A gente pode ensinar matemática com história da Matemática, com informática, com diversas outras maneiras. Então poderia ser abordado pra gente recursos para chegar nesses assuntos, nas nossas próprias disciplinas, entendeu?(Elis Regina)

Não discute raça e gênero dentro nem fora da sala de aula. Percebe a deficiência dessa discussão na sua formação e a importância da mesma para a sua futura atuação, porém, sua trajetória foi voltada para temas que relacionavam-se mais com o ensino da matemática pura.

Belchior narra sobre três, dos quatro, anos que vivenciou a universidade. Fala do choque inicial que a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior causa nos estudantes, em especial com relação à disciplinas pedagógicas que os alunos não esperam encontrar na graduação em Matemática e, aliado a isso, o desconhecimento da funcionalidade de cada setor, nomeando como “ruptura”. Destacou que a participação em debates e no Centro Acadêmico o tornaram “engajado”, pois acreditava que esse seria o caminho para lutar por uma universidade e um curso melhor.

Nesse meu último ano, por exemplo, eu tô como um dos representantes do centro acadêmico, participo do grupo de pesquisa, eu auxilio os alunos da melhor forma que eu consigo não tive problema com relação a isso ainda e basicamente seria mais ou menos isso, assim, tirando é claro a relação social com a galera que aí é um pouco diferente. (Belchior)

Nos últimos anos na graduação participou também de grupo de pesquisa e auxiliou os alunos dos demais semestres que relatou no início da entrevista, participa de grupo de pesquisa, centro acadêmico e auxilia os alunos dos demais semestres, em que essa vivência nos múltiplos espaços existentes na universidade lhe proporcionou uma visão mais ampliada acerca do alcance e de possibilidade de atuação dentro da Matemática.

Do mesmo modo que Renato Russo e Elis Regina, não debate raça e gênero:

Esse tipo de discussão eu não costumo ver muito aqui, no meu curso, a ideia de gênero, raça, essas coisas... A professora que trabalhava com a gente de educação especial, a ideia sobre a discussão de equidade, igualdade, a diferença dentro das leis e tudo mais. Vejo (*sobre raça e gênero*) em apenas em algumas palestras e eventos específicos que ocorrem. Então partia essa discussão mesmo por parte das meninas do curso, ou dos meninos, enfim...

Seja negros, brancos, indígenas, não houve uma discussão assim tão aberta com relação a isso. (Belchior)

Não discute em decorrência da predileção por outros assuntos. Afirma não perceber a oferta de debates sobre essas questões na universidade e conta que os que presenciou partiu da iniciativa dos próprios discentes e quando era realizado na sua turma de graduação, era feito por representantes de grupos que discutiam tais temas. Só teve uma disciplina que discutiu “igualdade”, porém voltado para a educação especial, mas não se recorda de ter assistido aula sobre um diálogo da Matemática com esses assuntos.

Maria Bethânia destaca em sua trajetória na universidade:

Cara, eu evoluí bastante. Apresentando trabalho, assim timidez, essas coisas, antes eu era muito tímida. Eu não gostava de falar, eu tinha as ideias mais pra mim, agora não se eu não gosto de alguma coisa eu chego e falo, gosto mais de ter diálogo do que guardar as coisas. Então, mais diálogo mesmo... Agora eu tenho mais. E apresentar trabalho... Eu evoluí bastante. Eu tinha engajamento. Tinha mais... já participei de centro acadêmico, do DCE. Eu nem sei porque tô participando (*da semana acadêmica de letras*) agora (risadas). (Maria Bethânia)

A evolução que teve no quesito de superação da timidez, na apresentação de trabalhos e até mesmo na exposição de suas opiniões. Localiza na sua participação no DCE, em Centro Acadêmico e na organização de eventos acadêmicos o desenvolvimento destas habilidades. Relata a discordância com o desenho curricular que estava estabelecido para sua formação e as possibilidades que os alunos que estão ingressando agora terão com a nova configuração do mesmo. Informou que:

Sim. Com os meus amigos, quando a gente vai em festa ou então a gente tá todo mundo reunido assim. Em casa, eu tento, a minha mãe é muito preconceituosa, mas discuto. Até com os meus irmãos mesmo que nem são daqui. Mas na minha sala de aula é bem difícil, mas as vezes tem. A discussão é mais por parte dos alunos, as são poucos alunos na sala que discutem isso. Tem uma menina que ela é do movimento contra racismo, preconceito. Tem outra também que é sobre preconceito contra religião. E quando abre debate mesmo é em situações de aula, aí a professora fala sobre também sobre globalização aí ela tem que abrir o debate sobre isso, aí gera debate em sala, mas é mais quando o assunto mesmo pede, mas é difícil. (Maria Bethânia)

Discute os temas de gênero e raça em ambientes informais com os amigos e até mesmo em casa, tentando desconstruir visões preconceituosas que a mãe

possui e com os irmãos que estudam em outra instituição. Porém, não discutiu em sala de aula. Quando ocorreu foi, assim como relatou Belchior, por resolução dos estudantes, seja por questões religiosas, feministas ou até mesmo relacionadas com a globalização de tais assuntos.

Caetano Veloso diz ter tido uma vida tranquila na universidade:

Olha, eu acredito que bem tranquila. Me dedicando no que eu podia [...] Eu sou de centro acadêmico, nós buscamos promover eventos, por exemplo a semana acadêmica onde nós não só falamos da linguística, do português, do inglês, das libras, mas a gente tenta também trazer um pouco de vários outros debates, né. (Caetano Veloso)

Dedicando nas aulas, fossem de disciplinas que gostava ou não. Relatou sobre a participação no Centro Acadêmico, na monitoria, no estágio e na promoção de eventos científicos que visam discutir questões oriundas do seu curso, com relação com outros campos das Ciências Sociais e Humanas. Quando perguntado se debatia raça e gênero acredita que:

Dentro de sala de aula nós sempre procuramos levar temas voltados as matérias específicas, as quais nós possamos debater, como monitor ou como estagiário ou como estagiário sempre buscamos levar alguns temas, por exemplo a variação linguística, ou seja, não é aquela linguística formal, mas sim a que os alunos estão acostumados a falar. Acredito que em alguns momentos eu faça isso sim. E, os professores levam isso também pra sala de aula. Na maioria dos casos são os preconceitos, são os valores... Esses tipos de temas. (Caetano Veloso)

Prefere discutir temas próprios do curso ou que pelo menos possam dialogar com as especificidades do mesmo. O mais distante das matérias específicas que presenciou e participou em sala de aula foi à questão do preconceito, que acabou dialogando com seu curso por ser voltado para o preconceito linguístico.

A trajetória dos estudantes revelou o debate de temas academicamente marginais não acontece nos cursos, não é gerado pelos professores e os próprios alunos não têm interesse. A parca oferta de eventos e discussões sobre tais temas contribui para a manutenção desta lacuna na formação.

Todos afirmam estarem satisfeitos com a trajetória que construíram no decorrer da graduação. Uns com elevado nível de engajamento acadêmico desde o início e outros mais tardio, porém todos tiveram a oportunidade de vivenciar os mais diversificados espaços e atividades que a universidade proporciona, ratificando

desta maneira que a formação universitária vai muito além da transmissão de conteúdos em sala de aula.

Por fim, pode-se dizer que nas distintas trajetórias dos estudantes é possível perceber um aspecto comum: a participação em atividades para além da sala de aula. Essa iniciativa individual contribuiu efetivamente na formação de futuros professores, quando possibilitaram aprimoramento em áreas específicas de cada Licenciatura e por vezes dialogaram com outros campos do conhecimento.

7.2. Pode ser um espaço para discutir raça e gênero?

A universidade é um espaço de formação ampla que proporciona inúmeras experiências aos estudantes. Perguntados sobre a maneira como a enxergavam para o debate de questões relacionadas ao campo da raça e do gênero, obtive os seguintes posicionamentos a seguir.

Renato Russo diz que:

Bom, eu penso que a universidade ainda precisa melhorar bastante nessa questão. [...] Ainda precisa, realmente, discutir politicamente essa questão pra nós possamos conseguir sair daqui mais preparados, porque a universidade não me deu subsídio nenhum até agora [...] A UEPA ainda está muito despreparada pra trabalhar essas questões. É, são questões que precisam ser revistas imediatamente. (Renato Russo)

Não falou explicitamente se considera ou não que é o lugar propício para discutir esse tipo de questão. Discorre sobre essa lacuna na sua formação, alegando que não há um compromisso educacional e social com a formação do futuro professor. Crê que exista a necessidade de aprimoramento da universidade para debater esses temas e dessa forma melhorar a formação oferecida “imediatamente”.

Rita Lee expressa sua avaliação acerca da possibilidade desse debate na universidade:

Eu acredito que na universidade é bem possível. E eu percebo que as pessoas sentem essa falta de ser discutido isso [...] E a universidade precisa sim debater isso amplamente, pra todas as pessoas. As pessoas precisam, elas sentem a necessidade disso, desse debate. (Rita Lee)

Aponta acerca da possibilidade de discutir questões que versem sobre raça e gênero no interior da universidade. Assume essa ausência como necessidade para

os estudantes. Elis Regina, Belchior, Maria Bethânia e Caetano Veloso concordam com ela no que concerne a universidade ser o ambiente para esse tipo de discussão. Cada um a sua maneira, reafirmam a importância que a reflexão sobre questões que não natas na academia para a capacidade de proporcionar uma formação mais contextualizada para os futuros professores.

Elis Regina diz que:

Eu acho que a universidade é o lugar ideal pra isso, até porque tem de tudo na faculdade. De tudo. Desde estilos, desde opções sexuais... Tem de tudo. E é onde tu se sente livre pra fazer o que tu bem quiser. É um espaço que tu fica a vontade. (Elis Regina)

A estudante de matemática aborda a diversidade de sujeitos que circulam na universidade e por isso é visível a necessidade de debater questões que dialoguem com a diferença, levando em consideração que é um espaço que os estudantes não sentem constrangimento para mostrarem quem são, pois é um lugar aberto à essa multiplicidade.

Se a faculdade, se a universidade trouxesse isso (*o debate sobre raça e gênero*) como uma forma de obrigação, talvez... talvez poderia melhorar. [...] Talvez seja isso, tu trazer pra obrigação uma coisa que depois pode se tornar algo que vai ser natural. Quem sabe começando assim, devagar, possa melhorar. [...] Eu penso que começando assim pode ter um grande avanço... um grande avanço nas discussões. (Elis Regina)

Ainda, que a universidade, enquanto instituição deveria estabelecer uma obrigatoriedade para que temas externos aos específicos de cada curso fossem trazidos para o interior do curso e tidos como parte da formação formal, de modo que iniciando na obrigação partisse o hábito.

Belchior se posiciona da seguinte maneira:

A universidade tem que ser, na verdade, um espaço pra discutir isso, porque aqui é, teoricamente, da universidade tem que partir essas discussões pra poder abranger a sociedade, né, acho que um dos papéis de todo e qualquer centro de formação, no caso a universidade. Então ela é um espaço pra isso, sim. (Belchior)

Traz a importância desse debate na universidade para se tornar uma maneira de inserir nas discussões acadêmicas temas oriundos das demandas da própria sociedade. Acredita que a universidade é um espaço de reflexão da vida

social. E também para a possibilidade de esclarecer questões²² que geram confusão na sua definição, como raça que ele defende ser uma terminologia ultrapassada e de gênero, enquanto conceito em construção socialmente.

A universidade como todo, ela não se dispõe necessariamente a esse tipo de discussão, eu vejo mais partindo de uma minoria a idéia de raça e gênero e é até um pouco complicado discutir isso, né, principalmente gênero. (Belchior)

Aponta que deveria ser o ambiente para esse tipo de discussão, mas essa ausência ocorre devido a proposição desses debates não fazer parte das ações e políticas da universidade. Existe uma demanda para tal discussão, mesmo que parta da iniciativa de pequeno grupos.

Maria Bethânia, afirma que:

Assim, com certeza a universidade é o espaço pra isso tudo ser discutido. Aqui. Realmente, tem que ser aqui, porque senão como é que a gente vai dar aula pros nossos alunos no futuro? Como é que a gente vai formar eles? Como é que a gente vai quebrar preconceitos se os próprios alunos da universidade já vêm cheios disso? Então é mais isso. (Maria Bethânia)

Concorda que é o ambiente para que essas questões sejam discutidos. Discorre que as pessoas que constituem a universidade são as responsáveis pelas tentativas de ocorrência, e não a gestão em si, pois a mesma não oferece. E algumas logram êxito nessas tentativas, outras não, seja na proposição de debates, da formação de grupo de pesquisa ou apenas na problematização de situações ocorridas no interior da própria universidade, como as denúncias de assédio relatadas e vivenciadas por estudantes.

Traz ainda a importância desse debate para a própria formação que estão recebendo, pois destaca a sua relevância para o desenvolvimento de habilidades que os auxiliarão na prática quanto forem exercer a docência e aparecerem situações que vão além do que os cursos oferecem. Refletindo, assim, a maneira que irão atuar na formação dos seus futuros alunos, em especial no que concerne a discussão sobre preconceito nas suas salas de aula.

Caetano Veloso sucintamente diz que:

Bom, deveria ser. Mas, é na verdade, mas não fortemente. Algumas universidades ainda são um pouco fechadas, aqui na UEPA eu

²²Informações dadas em outro momento da entrevista.

acredito que seja um espaço um pouco mais público, as pessoas são mais voltadas à esses movimentos sociais, já que aqui é um centro de áreas humanas, né. Então nós temos muitas disciplinas, muitos temas, voltados à esses assuntos. (Caetano Veloso)

Deveria ser o espaço para esse tipo de debate, mas que ocorre extensamente. Ressalta que a UEPA é, a seu ver, uma instituição mais aberta para esse diálogo do que outras universidades e percebe-se isso através da oferta de disciplinas e temas que discutem essas questões.

A dificuldade dessa discussão na universidade é consequência inicialmente da falta de colaboração e incentivo no curso e da promoção de eventos que versem sobre estes temas e sobre outros. Afirmam que existem, mas que são raros, pois partem de grupos pequenos. A instituição não colabora na construção de um diálogo entre os estudantes e estas questões, pelo menos não de modo que seja perceptível aos estudantes.

Compreendem que é o ambiente para que esse tipo reflexão, em especial pelo fato de ser um campus de formação de professores, mas que a não ocorrência finda por condicioná-los a uma formação limitada que visa especializá-los na construção de saberes acerca desse conhecimento específico. Para que essa formação seja mais reflexiva, questionadora e ampla é necessário que os próprios estudantes participem e discutam questões que não são originárias dos desenhos curriculares de seus cursos.

7.3. O findar da formação

7.3.1. O papel da formação na reflexão da raça e do gênero

Quando indagado se a formação que recebeu no decorrer desses quatro anos ajudou-lhe a refletir sobre raça e gênero, Renato Russo afirmou que:

Ainda não. Porque eu discuto bastante a questão da educação especial, é uma área que eu me identifiquei mais aqui nesses quatro anos, praticamente, então eu não quero dizer que eu não refleti, mas eu refleti pouco sobre esses assuntos. Então eu acho que ainda preciso mergulhar mais teoricamente em discussões sobre esses assuntos pra que eu consiga refletir mais sobre a minha prática, não é? Porque, como eu já disse anteriormente, é um assunto que pouco nós discutimos na sala de aula, então pouco eu fui atrás, mas eu tenho vontade sim para que eu possa saber lidar com as situações

pra conseguir realmente amparar o meu aluno futuramente e pra que eu possa refletir em torno disso. (Renato Russo)

Até o presente momento ainda não auxiliou nessa reflexão. Inicialmente diz que não pelo seu interesse estar concentrado no campo da educação especial. Em seguida justifica que como foi um assunto pouco discutido em sala de aula, precisa se aprofundar nos estudos teóricos para que tenha condições de lidar com situações de modo que possa amparar seus alunos caso precisem.

Rita Lee afirma que: “Sim. Como eu falei não a questão da sala, das disciplinas que a gente tem em sala de aula, mas a questão mais dos grupos de estudos que a gente participa, mais assim”. Da mesma maneira que seu colega de curso, Rita Lee conta que a formação oferecida em sala de aula não contribuiu para a reflexão desses campos. E, sim, sua busca individual através das atividades que a universidade oferece, como grupo de pesquisa e estudo.

Elis Regina, do mesmo modo que Renato Russo e Rita Lee (e posteriormente Belchior também), afirmou que:

Não. Não, porque como eu te falei... Eu não tenho essa abordagem em sala. E como é que eu vou refletir algo que eu não sou... Como é que é a palavra? Eu não sou... questionada. A gente reflete pelo que nos é questionado. Eu não sou questionada pra refletir isso, eu tenho umas visões... As visões que eu tenho dos corredores, em sala de aula como monitora, mas que fazem eu pensar, mas dizer que existem essas indagações... Não. (Elis Regina)

A ausência de discussões sobre essas questões em sala de aula foi o fator determinante para que a universidade não exercesse influência ou contribuísse para uma reflexão mais profunda. Abordou que para que houvesse essa reflexão, teria sido necessário um questionamento, de modo que as visões que possui são apreensões particulares que constituiu a partir de experiências que teve fora da sua sala de aula, como monitoria na pesquisa.

Belchior discorre que:

Eu digo que a minha experiência em sala de aula hoje, ela me direciona pra refletir acerca desses assuntos, mas a minha formação não necessariamente. Então coisas externas a universidade me remetem a buscar essas coisas, mas a universidade em si, como eu falei, por não trazer esse tipo de discussão pra sala e por não ser necessariamente um tema que a universidade em si trabalha de uma forma direcionada, a universidade então eu não vejo esse preparo por parte da universidade pros discentes. (Belchior)

São os fatores externos lhes auxiliam na reflexão dessas questões. Indica que sua prática docente o direciona para tal reflexão e não a formação recebida, pois não percebe a universidade preparada para proporcionar debates sobre raça e gênero.

Maria Bethânia narra acerca de:

Eu já tinha esclarecido algumas coisas antes. Bem antes, deixa eu ver... Eu acho que foi no ENEL que a gente foi falar sobre transgênero, cisgênero que depois a gente até puxou a SAEL ano passado e eu fiquei na comissão de políticas e a gente foi fazer uma mesa sobre isso e a gente trouxe pessoas trans pra falarem como era aí depois, esse ano parece, teve a novela aí essas coisas que abrem mais o debate. (Maria Bethânia)

Ela, por sua vez, narra que já trouxe consigo para a graduação alguns esclarecimentos sobre esses assuntos, e que foi fora da sala de aula na participação de encontros de estudantes e em semanas acadêmicas que passou a problematizar, principalmente questões ligadas ao campo do gênero.

Por sua vez, Caetano Veloso se posiciona de maneira diferente:

Tem. Tem ajudado bastante, já que nas letras não estudamos somente lingüística, literatura e produção de texto. Nós estudamos também filosofia, antropologia, como eu falei pra você, sociologia, ou seja, tudo embasado em pontos lingüísticos, mas nós vemos sim alguns conceitos, algumas teorias que nos ajudam muito a compreender esses temas. Nem sempre isso é bem aceito, acredito que vai de turma pra turma, mas especificamente na minha sim, já que nós temos diversos grupos sociais. Tem grupos de movimento de hip-rop, movimento negro, movimento LGBT, enfim, na minha turma especificamente, acredito que sim, isso é bastante aceito. Agora nas outras turmas de letras, eu posso falar que sim... que acredito que sim, já que quando nós temos reuniões, debates, eles também expressam alguns conceitos, algumas coisas que eles pensam e são bastante aceitos o que os nossos professores levam e a gente aceita dentro da sala de aula. A universidade visa muito essa questão de conhecimento pros alunos, mas esses debates específicos partem do corpo docente e do corpo discente, não, digamos assim, de departamento ou coordenações. (Caetano Veloso)

Foi quase unanimidade que a universidade não contribuiu para a reflexão sobre raça e gênero. Apenas Caetano Veloso percebeu uma forte participação dessa na construção da maneira como enxerga, debate e lida com questões oriundas desses campos. Sustenta que nas próprias disciplinas foram vistos alguns

conceitos e teorias que auxiliaram no entendimento e na reflexão desses temas e que era bem aceito na sua turma e por isso acredita que também foi nas demais turmas de Letras Língua Portuguesa. Declara que universidade dirige considerável atenção para o conhecimento específico oferecido aos estudantes e os debates sobre as questões que envolvem, por exemplo, movimento negro, movimento LGBT, movimento de hip-hop e outros, partem do corpo docente e discente, não da direção, das coordenações e departamentos.

7.3.2. Mudaram a visão de igualdade e preconceito após a formação?

Sobre a maneira como percebem se sua visão sobre igualdade e preconceito se modificou ou não após os quatro anos na formação de professores, Renato Russo diz que:

Aliás, a minha visão, a minha compreensão se modificou sim, porque ao adentrar na universidade a gente já começa a ter outras leituras, a gente aprofunda mais, bem mais o que a gente precisa conhecer. [...] Então é algo que eu penso que hoje eu vou conseguir lidar melhor, enquanto pedagogo, enquanto ator educativo no que concerne a esse assunto. (Renato Russo)

Inicia sua fala fixando-se na ideia de que não houve mudança, mas no decorrer da narração, realizou uma autorreflexão sobre sua trajetória pessoal e acadêmica, o que o levou a identificar que sim, desenvolveu-se melhor não apenas na maneira como lida e compreende o preconceito, mas também como a necessidade de se tornar um profissional capaz de agir de maneira correta em situações futuras.

Rita Lee concorda:

Não, eu acredito que tenha mudado bastante coisa na minha visão de quando eu entrei aqui no curso. Na minha percepção eu mudei bastante coisa, eu falava coisas e agia de forma preconceituosa que agora eu to tentando desconstruir essas coisas. (Rita Lee)

Sua visão se modificou no transcorrer da graduação, principalmente no que concerne ao preconceito. Afirma que antes de ingressar no Ensino Superior e participar dos debates sobre a questão, agia de forma preconceituosa, mesmo que inconscientemente, reproduzia comportamentos e dizia que não o fazia, pois passou a perceber suas ações a partir de reflexões e leituras oferecidas nessas discussões.

Elis Regina destaca que:

Mudou. Com certeza mudou... com certeza. [...] Na universidade fica tudo muito explícito, tudo muito visível. [...] Agora eu sei como debater, eu sei como falar. Eu tenho essa visão, eu tive essa experiência e antes não, era muito leigo, era algo que era preconceituoso mesmo, porque é passado por quem a gente convive, que é aquilo que a gente vê direto, quando tu passas a ter uma outra visão, outros olhares, né, outros referenciais, com certeza muda o teu jeito de pensar. Ah, muda tudo... não tem como não mudar. (Elis Regina)

A mudança drástica que sofreu, especialmente sobre o preconceito relacionado à orientação sexual das pessoas. Localizou o preconceito como legato e relatou que enxergava as relações de maneira preconceituosa e com o transcorrer dos anos passou a desconstruir essa visão, percebendo que mudou completamente.

Belchior fala que:

Olha, mudou bastante. Até porque eu tava saindo do Ensino Médio, então esse tipo de discussão era muito raso. [...] Eu penso que ser professor é trabalhar com sonhos. Então se eu trabalho com o sonho das pessoas, eu preciso me preocupar com o que ela tem, com o que ela precisa e nesse sentido, com certeza, a nossa visão vai mudando. A nossa percepção vai se diferenciando e a gente consegue perceber coisas que pra gente antes era normal e a gente vê que não é pra ser normal. Então mudaram, consideravelmente, esses quatro anos aqui. (Belchior)

Relaciona a mudança que afirma ter percebido pelo aprofundamento dos temas. Diz que a mudança foi mais por um refinamento no modo como questões antes tidas como naturais foram sendo percebidas na estadia na universidade. Por fim, fala que ser professor é trabalhar com sonhos das pessoas e em decorrência disso é necessário que haja um refinamento no olhar e na maneira de trabalhar com o outro.

Maria Bethânia discorre que:

Antes eu sabia que tratar mal as pessoas, ser preconceituoso é errado. Aí agora eu sei porque a gente faz isso, tudo que aconteceu antes, o que ta por trás da gente ser preconceituoso com pessoas negras, da gente se reconhecer como negro [...] Eu acho que a gente sabe agora mais o porquê e como [...] É mais esclarecimento que eu tive. Então mudou, mas eu não ponho a culpa na universidade, no espaço. (Maria Bethânia)

Pauta sua mudança no preconceito racial contra pessoas negras, o racismo. Afirma já ter trazido consigo concepções sobre o quão errado é ter uma postura

preconceituosa, mas na universidade passou a conhecer os meandros das histórias que estão por trás dessas práticas. E é nisso que baseia sua fala, em saber o que ocorre para poder desconstruir o preconceito. Conclui dizendo que a mudança foi em nível de esclarecimento individual mais aprofundado sobre o assunto.

Caetano Veloso foi o único que relatou não ter percebido uma mudança significativa na maneira como pensava e/ou enxergava essas questões.

Acredito que não mudou muita coisa, só adquiri um pouco mais de conhecimento, né. Já entrei sabendo bastante coisa, eu gostava de ler bastante sobre esses assuntos, ainda gosto. Então acredito que minha visão não mudou, até porque eu não sei se tinha preconceito (risos), mas eu não tenho mais, de diversos temas. Então esse conhecimento que eu adquiri aqui dentro me ajudou bastante a continuar pensando da mesma maneira e a inovar minhas próprias teorias. Esses 04 anos me fizeram refletir sobre tudo isso. (Caetano Veloso)

Conta não ter mudado, pois já possuía um conhecimento constituído antes da formação universitária, construções e apreensões que se mantiveram na mesma estrutura, apenas tiveram determinado aprofundamento.

7.3.3. Consideram-se preparados para o trato do preconceito?

No que se refere a preparação há três posições. Renato Russo aponta uma delas:

Talvez sim. É, a sala de aula, me referindo a atuação que eu quero seguir em sala de aula, é um ambiente muito complexo e muito incerto. Então eu não sei com o que eu posso me deparar lá frente, eu não sei qual situação eu posso vivenciar. Eu espero que eu esteja, que eu consiga lidar com as situações que acontecerem. Então, hoje, uma resposta mais convicta assim... é algo incerto, porque eu não sei com o que eu vou me deparar, mas espero que eu esteja preparado, sim, pra lidar com situações como essa. (Renato Russo)

Renato Russo possui uma postura insegura quanto a se sentir ou não preparado, porém segue esperançoso de que esteja caso venha a ocorrer. Tem consciência de que a sala de aula é complexa e repleta de imprevisto, por isso não consegue afirmar ou negar sua preparação. O “talvez” evidencia a insegura em sua fala, a esperança, vontade e desejo de estar preparado.

Sua colega de curso, Rita Lee, tem outro posicionamento:

Eu acredito que não. Porque a gente fala bastante, mas quando a gente se depara com uma situação, a gente, pelo menos eu não me sinto preparada. Eu não sei se saberia como lidar com uma situação dessa. Acho que falta exatamente isso, porque no curso mesmo a gente não tem esse debate, como eu falei, eu fui ter a partir do grupo de estudos e dentro da sala de aula nesses quatro anos, a gente nunca teve um debate desses. Então, é certo que um debate desses não vai preparar, mas vai dar mais uma base pra quando a gente chegar lá na frente a gente saber como lidar. (Rita Lee)

Ela é enfática ao afirmar que não se sente preparada, mostrando a segunda posição. É consequência de uma formação lacunar que nega o debate de assuntos academicamente marginalizados e dando prioridade para conhecimentos específicos a futura professora não se sente segura para lidar com eles. Como já vem sendo falado constantemente ao longo desse capítulo, conta que o contato com esses assunto veio a partir de atividades externas a sala de aula. Tem consciência de que essas atividades não preparam para uma possível intervenção, porém oferece subsídios para ter noções básicas de qual postura assumir.

Do mesmo modo, Elis Regina, diz que:

Não. Não vou dizer que sim, vou dizer que não, porque eu realmente não fui preparada pra isso [...] Não, porque eu não fui preparada pra isso na graduação, eu fui preparada pra ensinar matemática e matemática com diversas formas de ensino [...] Então eu vou tentar fazer com o pouco que eu sei [...] Não, eu não tenho esse preparo. Não tenho mesmo. Talvez eu me prepare com o decorrer da vida, né? Mas dizer que eu tenho esse preparo... não, não tenho. (Elis Regina)

Repetidas vezes afirma não estar preparada para lidar com essas situações e sim, apenas, com o ensino da disciplina matemática com diversas maneiras de passar esses conteúdos. Narra ter sido preparada para isso na graduação e não para lidar com situações além dessa e se caso ocorrerem, vai agir empiricamente da maneira que aprendeu em conversas com outros estudantes de matemática. Aborda a dificuldade de o seu curso preparar para combater o preconceito, pois muitas vezes os seus próprios professores são e assumem uma postura preconceituosa dentro de sala. Dá prosseguimento:

Eu, particularmente, não sei como abordar isso em sala de aula. Isso não é passado pra gente, então a gente não é preparado pra isso. Quem sabe se houvesse essas discussões (em sala de aula), se houvesse esses debates, iria nos agregar muito, porque nós íamos saber como tratar disso, como abordar isso e com certeza seria algo

muito... É... complementar na nossa graduação, com certeza, porque não tem isso. (Elis Regina)

Não se considera preparada e atribui isso a formação que não ofereceu discussões sobre o tema em sala de aula e ressalta a importância desse debate e a necessidade disso para uma melhor prática em sala de aula.

Belchior foi o que mais tratou da questão:

Se eu falar da minha formação aqui na UEPA, eu digo que eu não tive uma preparação pra isso. Na verdade eu julgo que a gente nem tem necessariamente uma boa preparação pra dar aula, de modo geral, em alguns aspectos. [...] Então a pessoa pode sair daqui compreendendo a matemática e tudo mais, mas tá apto, sendo avaliado de fato pela disciplina específica do curso pra dar aula, não foi necessariamente efetivo [...] E se eu for pensar então em trabalhar a idéia de racismo ou sexismo, em sala, a simples idéia de trazer uma discussão sobre isso já seria um problema. Pra mim. Porque eu vou botar assim, hoje eu não teria muitos argumentos pra trazer uma discussão dessa pros alunos, seja ele de ensino fundamental ou do médio. (Belchior)

Antes de afirmar que não se sente preparado para lidar com situações de preconceito na sala de aula, fez uma avaliação da própria formação e chegou a conclusão que o curso que está finalizando não oferece suporte bom o suficiente para formar o futuro professor para dar aula propriamente, menos ainda para debater questões como racismo e sexismo com seus alunos, seja do ensino fundamental ou médio.

E essa lacuna na formação o faz refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de discussões:

Existem algumas teorias que dizem que o importante seria tu permitir que o aluno faça a pesquisa e desenvolver o debate, mas tu não interferir, que eu não consigo entender como é que o professor não vai interferir na discussão, mas aí são alguns pensadores.[...] Mas, se ocorresse alguma situação de preconceito, dependendo da situação, a gente sempre parte pra uma conversa inicial pra tentar buscar entender o porquê daquilo, qual é a realidade daquele aluno, o que ele tem fora da escola pra poder buscar a origem daquele pensamento, do porquê dessas ações, porque pode ser uma influência da família e aí não vai ser a gente, na escola, que vai conseguir mudar ele 100% se ele tem um problema fora e que a gente não tem conhecimento. Então buscar primeiro saber isso, obviamente por meio da conversa e depois tentar conversar com os pais, mas de modo geral eu digo que eu não ia conseguir lidar, de forma... Eu vou dizer assim, adequada em uma situação assim. (Belchior)

Não consegue conceber como o professor pode mediar um debate sem interferir na construção do conhecimento, postura postulada por alguns teóricos e que discorda. Em decorrência dessa discordância, questiona a sua preparação para atuar em situações de conflito, explana sobre um possível caminho para solucionar através do diálogo e da compreensão do pensamento dos partícipes dessa situação.

As experiências em situações de preconceito conduzem Maria Bethânia a ter outra posição:

Sim. Já separei briga na escola por causa disso [...] Assim, a minha formação não me deu subsídios pra lidar com isso, foi mais a vivência mesmo. Porque se a gente fosse esperar da universidade, do nosso curso, trazer tudo isso a gente não veria isso, então é mais as palestras, mais os eventos que a gente vai lá fora, mais a conversa com as pessoas... é a gente buscar isso. Mas na universidade eu não vejo isso. (Maria Bethânia)

Apresenta a terceira posição ao se considerar preparada, mas não pela formação recebida em si (Mesmo que quando perguntada especificamente sobre isso –preconceito- não explique acerca dessa experiência). E, da mesma maneira que Rita Lee, atribui essa preparação as atividades fora de sala de aula. No seu caso foi claramente uma iniciativa individual, a experiência com a busca particular por eventos e debates que lhe dessem suporte para agir.

Caetano Veloso tem posição parecida:

Sim. Olha, eu acredito que há temas específicos que nós podemos abordar em sala de aula, mas acredito que um estudo antropológico melhoraria muito mais esse tipo de abordagem, dentro de sala de aula. Acredito que sim, porque já que esses novos estudantes tanto de ensino fundamental quanto do ensino médio, são muito interligados à televisão, internet e é muita informação toda hora, então eles já tem um conhecimento prévio, ou seja, o que nós levaríamos pra dentro de sala de aula só seriam alguns pontos a se rever. (Caetano Veloso)

Explica que se considera preparado, mas que seria melhor aprofundá-los em outras áreas, mas mesmo assim acredita estar apto. Destaca também que os alunos já trazem informações obtidas fora da escola, cabendo assim, ao professor apenas o papel de mediar ou esclarecer algumas questões.

Nesse capítulo analisei os dados angariados por meio das entrevistas narrativas é o detentor da mais vasta quantidade desses e de inúmeras possibilidades de análises e interpretações. Digo isso, primeiramente, pela

quantidade de itens e subitens. Em seguida, pelo fato de que em cada tópico estava expresso implícita ou explicitamente de narrativas repletas de significados.

Pude realizar o casamento entre tempos históricos diferentes, ou seja, ao falar da vivência e das percepções daquilo que viveram ou convivem gerou mais narrativas. Partindo desde o início do período da formação inicial até os últimos momentos enquanto graduandos. As perguntas que solicitam narrativas que contassem suas histórias ou suas apreensões sobre si mesmos ou sobre a maneira como enxergam a formação foram as que mais renderam.

Creio que o ponto mais notório das questões que circundam as perguntas sobre a universidade, independentemente de qual ordem, é a ampla responsabilização do debate e da construção de conhecimento de assuntos marginais a partir de atividades na universidade, porém fora de sala, ou seja, a autonomia dos alunos para buscarem debates sobre assuntos que consideravam relevantes para a sua formação ou para a compreensão de questões que irão fazer parte de suas futuras atuações.

Portanto, o curso de ensino superior não é o único responsável por formar um professor crítico, reflexivo e questionador. É preciso que haja incentivo por parte da instituição no que concerne aperfeiçoamento na sua área ao mesmo tempo que tenham contato com questões que extrapolam as grades curriculares e que são tão caras de debates quanto. É necessário que se possibilite a existência de condições mínimas para que se tenha uma formação mais completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrevistar sujeitos e incentivá-los a narração de suas trajetórias ou mesmo de determinados períodos delas, percebe-se que diversos sentidos emanam de suas falas. No presente momento pretendo discorrer acerca de alguns sentidos percebidos e, sobretudo, tecer uma relação com o que teoricamente foi defendido.

Educação libertadora X Educação Bancária

Nas entrevistas encontram-se princípios da educação libertadora que estão presentes nas falas dos estudantes acerca da maneira como compreendem a formação que deveriam ter recebido para o amplo exercício da docência, mas não receberam. Ou seja, ao perceberem importância de uma formação que os subsidie uma preparação completa para lidar com questões advindas das demandas acadêmicas ou mais discutidas em outros campos de conhecimento e que não verse apenas na maneira de trabalhar conteúdos específicos, demonstram a necessidade de ultrapassar a formação pragmática e técnica característica da educação bancária.

Demonstram isso ao rejeitarem o preconceito e o reconhecerem a igualdade a partir de constatações próprias e, inexistentes na formação universitária que estavam finalizando. O que se conclui, então, sobre isso é a dualidade entre expectativa e realidade da formação inicial desses estudantes. Pois, espera-se que a universidade ofereça aos seus alunos uma formação pautada na possibilidade de libertação dos indivíduos pela igualdade e também de se constituírem profissionais seguros para exercer sua profissão e, capazes de refletir e criticar questões inerentes à profissão ou não.

Enquanto a realidade que se percebe é a manutenção da educação bancária, que condiciona os estudantes à meros aprendizes do ofício de ensinar e transmissores de conteúdos e conhecimentos próprios de cada Licenciatura. À exemplo de Elis Regina, que contradiz-se ao dizer inicialmente que a Universidade do Estado do Pará devolve à sociedade mais do que meros professores de matemática e momentos depois, afirma que sua formação não a proporcionou a reflexão de assuntos que a preparassem para lidar com questões que não fossem de cunho matemático ou do ensino da disciplina.

Nesta investigação, parti da concepção Freireana da educação enquanto processo constante e contínuo que se dá em todos os âmbitos da vida humana. É um modo de socialização e de transmissão da cultura de determinada sociedade e pode assumir o papel de alienar ou libertar os sujeitos, na forma de educação bancária e educação libertadora, respectivamente. E, advogando pela segunda, a qual é a possibilidade de que os indivíduos se percebam enquanto oprimidos, se humanizem e se libertem em comunhão uns com os outros, sendo possível, também, a superação da educação bancária.

Na inexistência de debates ou ineficiência da universidade em oferecê-los, certifica-se que a formação de professores que é tida no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará não possui a visão libertadora. E, sim é baseada na perspectiva bancária, indo contra a concepção de educação e de formação de professores defendidas nesse trabalho.

Formação ao longo da vida

Renato Russo por meio das apreensões sobre a profissão advindas de suas pesquisas do curso de Pedagogia e do relato de demais professores acerca do papel do professor, Rita Lee e Elis Regina pela simpatia com o ato de ensinar e a inclinação de ajudar outras pessoas com conhecimentos que já possuíam, demonstram que as primeiras experiências na docência influenciaram na escolha do curso. Essa formação ao longo da vida contribuiu na maneira que esses estudantes constituíram a visão sobre a profissão docente e também no modo como se formaram professores.

Ao concordar com Imbernón (2006) e com André (2010) no que se refere à uma formação que é um aprendizado da profissão no decorrer da vida, por meio das experiências prévias tidas ou na influência e referência de profissionais da educação e, não apenas na estadia em um curso de formação inicial, podendo ou não dar continuidade ao findar dessa etapa. Pude perceber que três, dos seis, alunos narraram acerca da existência dessa formação: Renato Russo, Rita Lee e Elis Regina.

Acerca da Igualdade

Abordar a questão da igualdade em pesquisa científica pode culminar em diferentes direcionamentos para o processo de investigação. Neste, em questão, tomou-se como direcionamento a igualdade enquanto garantia ao exercício da cidadania, reconhecimento das diferenças e da diversidade humana e, sobretudo, como resistência e oposição a práticas discriminatórias que lesam o respeito as singularidade dos indivíduos.

Entretanto, percebe-se que ao tratar da questão que os estudantes não a relacionaram diretamente com nenhuma das perspectivas trabalhadas. De suas falas emanaram sentidos como: respeito, justiça, condições iguais, utopia e tratamento que garante a cidadania. Ao falar de igualdade, apenas os estudantes do curso de Pedagogia, Renato Russo e Rita Lee, estabeleceram um paralelo com o reconhecimento das diferenças ao defender que para a existência da igualdade é necessário que não haja uma separação baseada em juízo de valores dos sujeitos, pois cada indivíduo é um ser portador de subjetividades que os diferencia dos demais.

No que concerne ao exercício da cidadania, Belchior foi o único que fez menção de uma concepção que caminha nessa direção, quando discorre sobre igualdade nas relações humanas, percebe que para sua efetivação é preciso que à todos seja oferecido tratamento similar sem distingui-los. Elis Regina e Maria Bethânia concordam com Belchior no que se refere ao não reconhecimento da diferença.

O objetivo desse estudo em evidenciar as concepções que os futuros professores possuem sobre igualdade, remete-se na análise à polissemia dita por Candau (2012), o que dificulta o estabelecimento de um conceito ou de uma descrição do modo como os estudantes a concebem. Notam a complexidade que circunda a questão, percebe-se isso na busca por restringi-la a uma interpretação, as vezes, óbvia da mesma, como foi o caso.

Sobre o Preconceito

No que se refere ao preconceito, o que fica mais evidente são as multifacetadas que pode assumir desde o familiar, acadêmico e até o social. Ao

abordá-lo, com relação às entrevistas, mais especificamente, conclui-se que é um tema que gera tanta confusão quanto igualdade, mesmo que não apresente polissemia semelhante a dela. Embaraço que se apresenta como a dificuldade de definir e descrever as próprias concepções do que acreditam ser preconceito ou até mesmo um receito de falar abertamente sobre, seja por meio de justificativas para tal posicionamento ou explicações para o desinteresse em debatê-lo.

Sentidos como: injustiça, desrespeito, sofrimento, violência, construção histórica, discordância de mentalidades e a pré-concepção de alguém desconhecido. E, estes que estão presentes nas experiências individuais ou no relato de vivências terceiros percebidas pelos sujeitos, as chamados histórias de segunda mão que demonstram como percebem as relações sociais que estão envoltas nessa temática. Apresenta a forma de assédio, violência ou experiências familiares e educacionais que tornam-se cicatrizes eternas. Ao buscar alcançar o objetivo de descrever suas concepções sobre o racismo e o sexismo, foi possível concluir que os estudantes não possuíam concepções claras acerca desses conceitos, gerando narrativas inseguras.

Apontando o Racismo

Particularmente, foi nesse ponto que fiquei mais sobressaltada no momento da análise, pois foi quando constatei o quão carente é o debate de uma perceptível sequela da escravidão: o racismo. O qual, parece se encontrar altamente enraizado no modo como as relações sociais se configuram a ponto de ser tido como normal e não fomentar reflexão alguma do que de fato consiste.

Então, desse modo, torna-se visível o mito da democracia racial, que se exhibe como carência dessa reflexão sobre as singularidades dos sujeitos em razão da crença de que somos todos iguais e em decorrência dessa posição, faz-se desnecessário debater racismo no Brasil. Da mesma maneira que se percebe a notória ausência de subsídios que sustentem uma exposição acerca de concepções próprias do que ele se refere. E, assim, o inquietante desconhecimento desse tema, por indivíduos que em breve estarão em salas de aula da Educação Básica e certamente irão presenciar situações que envolvam tal preconceito.

Dentre os seis entrevistados, apenas um relatou ter sofrido discriminação por conta da cor da sua pele, Renato Russo. Por meio de um relato expressivo, o estudante destaca o sofrimento vivido e o quão perverso o racismo pode ser. É o único do sexo masculino que se autodeclara negro e percebe que essa prática marginaliza o outro, gerando uma repulsa das diferenças. Discorre sobre isso por meio de experiências próprias e também de outras pessoas o que acaba implicando em desrespeito e não reconhecimento da diversidade.

Os demais participantes manifestaram considerável dificuldade e por vezes até incapacidade de expressar o que entendiam por racismo. Apenas uma estudante ensaiou uma fala mais elaborada e coerente sobre o tema: Maria Bethânia. Única autodeclarada negra do sexo feminino. Partindo disso, pode-se inferir que a reflexão acerca do racismo só partiu dos negros. Os outros tem uma visão superficial a ponto de buscarem construir no momento da entrevista uma definição. De modo que essa discussão pautou-se em tentativas, no momento da fala de cada um, de elucidar para eles mesmos o que compreendiam por racismo.

Falando sobre Sexismo

Partindo do mesmo ponto que o racismo, no que diz respeito a tentar descrever o que tinham como definição de sexismo, os futuros professores enfrentaram dificuldades para delineá-lo. Por vezes chegando a afirmar que não tinham conhecimento do que se tratava. Em determinados momentos a questão era confundida com demais também oriundas do campo das relações de gênero. Outras relacionadas com situações vivenciadas e presenciadas no interior da universidade. Porém, em momento algum teve-se uma construção conceitual do que é sexismo.

Demonstrando a inexistência desse debate no decorrer de toda a formação pessoal e educacional dos estudantes. Mesmo que seja uma temática mais recente que o racismo, fica clara a fragilidade da amplitude dessa discussão. Seja por falta de incentivo, busca ou até mesmo oferta.

Foi, portanto, um tema que não expressou um alto potencial narrativo para participantes. E, dentre todas as temáticas propostas, foi a que menos desenvolveu-se. No que concerne ao objetivo de pesquisa que visava descrever as concepções sobre preconceito de raça e de gênero, concluiu que ambos realizam o proposto ao

retratar o pensamento dos estudantes, mesmo que por vezes as concepções explanadas e pensadas somente no momento da entrevista e não anteriormente à ela.

Não assumem a igualdade enquanto necessidade para o reconhecimento da diferença e em para a garantia da cidadania. O que culmina em uma incapacidade de discorrer sobre o que compreendem por racismo e sexismo. A dificuldade de discorrer sobre esses temas pode ser justificada por algumas questões, as quais não são obrigatoriamente originárias da formação que recebem na universidade. Ao não realizar uma fala substancial acerca disso demonstra, por exemplo, a formação pessoal e social que estes estudantes tiveram e seguem tendo, pois são questões que transversalizam a educação e a formação de professores, mas não são originários da academia.

Formação lacunar

Os temas que versavam sobre a universidade foram os mais analiticamente potentes. Os estudantes chamam atenção para a tomada de consciência de que nessa etapa da formação, para tornar-se professor, teria-se a possibilidade de refletir e ponderar sobre a mesma e também de assuntos que a circundam. Porém localizam lacunas sobre estes assuntos na sua formação. Os estudantes narraram com propriedade acerca de experiências, vivências e concepções originadas na universidade.

Belchior, diz ainda, que ser professor é uma tarefa que trabalha diretamente com sonhos das pessoas e por isso deve-se atentar para tudo que circunda o universo do seu futuro estudante. Partindo disso, precisa-se de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos e prepare o futuro professor para lidar com os universos que circulam entre cada sonho.

A formação não os prepara para o trato de assuntos estabelecidos por lei, como é o caso da Lei n. 10.639/03²³. Em que mesmo que esteja previsto o ensino de temáticas que versam sobre assuntos das relações raciais, a universidade não os forma para essa função, demonstrando uma ineficiência formativa e a negação do

23 Altera a Lei no 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira". (BRASIL, 2003)

debate de questões urgentes e essenciais para o desenvolvimento da sociedade rumo à uma justiça social.

Os futuros professores não se sentem preparados para lidar com preconceito no futuro exercício docência pela formação lacunar que receberam. Se sentem inseguros por terem consciência da possível ocorrência de situações que envolvam a discriminação e a não preparação. Essa lacuna proporciona uma iniciativa pessoal para formar-se mais amplamente, pois não possuem incentivos ou ofertas formais para tal e a participação em atividades que não ser restringem à sala de aula.

Relativo à visão da universidade enquanto espaço para debater raça e gênero há um consenso de que esse tipo de discussão deveria existir no interior da universidade, mas não é assim que ocorre. Em que, em determinadas vezes a pouca ocorrência ou até mesmo a inexistência desses debates é consequência da falta de interesse e incentivo da gestão em oferecê-los. Restando à esses futuros professores uma formação técnica e especializada em suas respectivas áreas.

Experiências de iniciativa individual

Nas entrevistas os concluintes destacam que cabe aos alunos buscar conhecimento acerca de assuntos externos a formação formal em um investimento pessoal ou pelo o engajamento de todos os sujeitos em atividades que não estão restritas à sala de aula. Seja na busca pessoal por uma formação mais completa, seja pela participação em centros acadêmicos, grupos de pesquisa, em eventos científicos ou na monitoria acadêmica, demonstrando a necessidade sentida por cada um deles em expandir o conhecimento para além do que a formação inicial proporciona.

Entretanto, nessa procura por aumentar o acervo teórico e as experiências universitárias, cinco deles não se interessavam formalmente por questões relativas aos campos das relações raciais e de gênero, apenas Rita Lee se interessava pelas relações de gênero, as quais debatia no grupo de pesquisa.

O papel da universidade na construção da percepção sobre esses temas

Ao realizar um balanço sobre a universidade na construção da percepção no que se refere às relações raciais e de gênero, percebe-se que é quase unânime ausência disso. Em que essa formação é pautada estreitamente a em seguir o currículo formal para cada licenciatura. Apenas Caetano Veloso delega a universidade determinados debates sobre questões academicamente marginalizadas, como movimento negro, movimento LGBT, movimento de hip-hop e outros.

Os demais estudantes discorrem sobre a perceptível ausência dessa discussão na universidade. Que são nas experiências buscadas pessoalmente pelos estudantes que são refletidas e problematizadas questões como raça e gênero. É importante destacar que por vezes, não parte do interesse dos alunos em debater tais questões. Ao exemplo de Renato Russo, Elis Regina e Belchior, que se interessam por outras áreas e não buscavam questionar tais assuntos .

Formação restrita ao currículo formal

As concepções ao final da formação sobre a influência dessa na reflexão da raça e do gênero e ao mesmo passo, uma avaliação pessoal de cada um do preparo para lidar com situações de preconceito no futuro exercício da profissão, também foram pontos levantados nas narrativas. Delegam essa insegura para lidar com essas questões à ausência da oferta do conhecimento da igualdade e do preconceito no processo de formação universitária, em que e a universidade não os forma para refletir isso. Mostrando a formação lacunar ofertada.

O desenho curricular não prevê a preparação para lidar com questões que extrapolam sua formação para o ofício de ensinar conteúdos específicos. Renato Russo se sente inseguro para afirmar que está apto para esse trato. Já Rita Lee, Elis Regina e Belchior afirmam não se sentirem preparados para lidar com essas questões. A preparação se dá em certos casos por meio de experiências externas, como o estágio da Maria Bethânia. Enquanto Caetano Veloso que também se percebe preparado, afirma que o público que virão a ser seus alunos é diferente, pois já trazem consigo uma apreensões próprias de assuntos como preconceito e possuem facilidade de acesso à mais diversos meios de informação.

Em seguida, ao tratar das concepções que possuem ao findar da formação recebida demonstra que para quase todos ela não auxiliou na reflexão da raça e do gênero, exceto para Caetano Veloso. A existência de fatores externos á formação exerceu influência no modo como estrutura sua concepções, por vezes mais que a própria formação. No que se refere a mudança na maneira como viam igualdade e preconceito, novamente apenas Caetano Veloso não percebeu uma mudança significativa não modo como enxergava tais temas antes e depois da estadia no curso de Licenciatura.

E, somada à essas, explanou-se acerca das concepções ao final da formação sobre a influência dessa na reflexão da raça e do gênero e ao mesmo passo, uma avaliação pessoal de cada um do preparo para lidar com situações de preconceito no futuro exercício da profissão, também foram pontos levantados nas narrativas.

Pertencemos à um tempo em que pensar e problematizar o outro é mexer com a estrutura solidificada da mentalidade, do discurso e do comportamento de grupos sociais que historicamente são hegemônicos e dominantes no que concerne a ditar regras e maneiras de compreender e lidar com a subjetividade daquele que difere do que está estabelecido.

Percebe-se que, por mais que se discuta a importância de compreender a educação enquanto processo complexo, constante e contínuo que vise a humanização, a libertação e a transformação, ainda é possível que a onda conservadora finque bandeiras em todos os âmbitos da vida humana e leve a um atraso no que concerne à promoção da justiça social e igualdade de direitos que vinham ganhando força na última década. Portanto, foram mencionadas tais questões para a defesa de que a educação deve exercer suas finalidades relativas a solidariedade, liberdade, construção de justiça e igualdade social e não atuar como máquina de reprodução, alienação e dominação.

Ficou visível nas narrativas dos estudantes que aquilo que foge do pragmático, técnico e voltado para a apreensão de conteúdos profissionais é silenciado na formação inicial de futuros professores. Não posso afirmar que as recentes medidas que alteraram diretamente a concepção de educação brasileira enquanto ação do governo federal e, conseqüentemente, irá repercutir na formação de professores, vá ser um fracasso ou terá sucesso, entretanto, posso temer que o Brasil continue na direção de posições que historicamente não lograram êxito,

estabelecendo movimentos periódicos de regresso, à um tempo de formação conservadora e técnica ou ainda para o exercício que desconsidera a necessidade da formação do professor como previsto na citada lei e a instituição do “notório saber”

O presente estudo, então, foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa reconstrutiva de enfoque fenomenológico social, visando tomar conhecimento dos sentidos de estudantes de cursos de Licenciatura no que concerne as categorias de igualdade e preconceito, dando considerável destaque aos sentidos que suas narrativas apresentam. Narrativas essas que foram tidas e analisadas por meio da entrevista narrativa. Estruturando-se em cinco capítulos, sendo dois de construção teórica e três analíticos, a dissertação configura-se enquanto relatório de pesquisa tido como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

“Para educar é preciso antes formar: Aportes teóricos sobre Educação e Formação Inicial de Professores” é o primeiro capítulo de cunho teórico. Nele apresentaram-se em três subtópicos, iniciando com “educação” e a demonstração do que compreendo por ser educação e o modo como dialogo com os autores que me auxiliaram nessa concepção, passando para o debate da formação inicial de professores, partindo do histórico da mesma, em especial dos primeiros cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia do Brasil e em seguida mostrando como se encontram suas atuais configurações.

Em seguida trouxe igualdade e o preconceito como segundo capítulo, intitulado: “Duas faces nem sempre da mesma moeda: Discutindo igualdade e preconceito”, o qual versou acerca da construção do modo como igualdade foi compreendida no trabalho. Indo desde o estabelecimento da igualdade enquanto direito constitucionalmente garantido e previsto pela Carta Magna de 1988, em que legalmente todos os indivíduos são iguais perante a lei, para o cumprimento de seus deveres civis e para o estabelecimento do direito ao exercício da cidadania. Em seguida tem-se a defesa de que a igualdade do ponto de vista legal, não pode lesar o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos sociais e tampouco negar a diversidade dos mesmos, pelo contrário, a igualdade deve ser o meio de legitimar o direito a pluralidade. Posteriormente discute-se a o caráter exequível da igualdade, no que trata do respeito a alteridade do outro e a garantia de direitos básicos para todos. Para finalizar, tem-se o debate do preconceito, no qual conceitua-se e

problematiza-se o preconceito, especialmente aquele ligado as relações raciais, o racismo e as relações de gênero, o sexismo.

“O percurso teórico-metodológico” é o terceiro e último capítulo teórico da pesquisa. Dá destaque a construção metodológica selecionada e utilizada na mesma, pela crença de que é importante dar subsídios para uma possível reconstrução do caminho trilhado e dos sentidos que emanam das falas. Inicia falando da opção pela pesquisa qualitativa, em seguida do enfoque fenomenológico social, da seleção da entrevista enquanto técnica e instrumento de coleta de dados, estes que foram analisados por meio da análise estrutural das narrativas e por fim, a delimitação do lócus de pesquisa e os critérios para a preferência dos estudantes e de seus respectivos cursos.

“Juventude nem tão transviada: Quem são os sujeitos?” se constitui na primeira parte da análise dos dados e se dá por meio da exposição dos perfis dos sujeitos entrevistados e a motivação para a utilização dos pseudônimos: Renato Russo, Rita Lee, Elis Regina, Belchior, Maria Bethânia e Caetano Veloso. Finaliza através do modo como se deu a escolha pelos cursos de licenciatura, a trajetória na mesma e o que pensam sobre seus cursos.

“Igualdade versus preconceito: luta, corrida ou diálogo?” trabalha a análise das narrativas centradas nos dois conceitos basilares da presente dissertação: igualdade e preconceito, das quais destaco os principais pontos e as minhas próprias interpretações de modo separado a seguir. As narrativas demonstraram que a dificuldade em estabelecer uma definição ou conceito do que compreendem ser “igualdade” contribui para a abrangência em seu alcance e principalmente a pluralidade de sentidos que pode assumir. Trazer o preconceito como categoria dessa investigação possibilitou uma constatação alarmante: a naturalização deste. Através da observação passiva de sua ocorrência ou na ausência de reflexão do mesmo.

“Um olhar sobre a formação: A universidade em foco” trata desde a rotina na academia, o modo como enxergam a mesma enquanto espaço para discutir temas academicamente marginalizados e oriundos das demandas sociais e finaliza com as concepções sobre a formação inicial recebida, no que versa sobre um balanço que os estudantes fizeram acerca da influência da formação para a reflexão da raça e do gênero, se mudou ao ingressar no Ensino Superior ou se manteve a mesma e, se

consideraram-se preparados para lidar com situações de preconceito no exercício da docência.

Das impressões dos sujeitos e seus significados mais expressivos, posso relatar acerca de cada um: Renato Russo acredita que a educação e a própria universidade podem contribuir para uma mudança na realidade vigente. Por meio de um vocabulário refinado e consistente, enraizado em conhecimento teórico, defende a necessidade de desconstruir práticas discriminatórias, pela tomada de consciência de que as mesmas marcam profundamente a trajetória do indivíduo enquanto ser sóciohistórico. Tem a pretensão de conciliar o exercício da profissão com a continuidade dos estudos em cursos de formação posterior à formação inicial. Tem essa visão por compreender e afirmar que por melhor que seja a formação ofertada pela instituição, é preciso, e cada vez mais necessária, a busca por novos conhecimentos e referências para que se constitua enquanto educador e não somente reproduzidor de conteúdos pré-estabelecidos.

Rita Lee, de voz mansa e por vezes tímida, demonstrou ao falar de seu engajamento acadêmico a sua percepção acerca do próprio desenvolvimento enquanto estudante e futura pedagoga. Ao afirmar que se arrepende de começar, em seu ponto de vista, tardiamente a participar das atividades que a universidade oferece o clarear de certas questões por meio de debates ocorridos nessas atividades se deu apenas no final da formação inicial. Em sua fala fica perceptível a presença, mesmo que não descritas explicitamente, a observação do preconceito e ainda, da naturalização do mesmo. Ao relatar que acredita ser na universidade, em especial nos cursos que formam futuros professores, o ambiente para que questões que auxiliem na desconstrução desse tipo de prática, se encontra a oportunidade de debater temas tão presentes no cotidiano dos estudantes e não negado na formação recebida.

Elis Regina percebe em sua trajetória acadêmica a forte presença de práticas discriminatórias, em sua maior ocorrência de sexismo, e afirma ser tão rotineiro que findou por se tornar natural. E, por isto a vivência com as categorias “gênero” e “raça” se deu de maneira empírica e através do transcorrer do tempo foi tendo essa tomada de consciência.

Crê que a universidade não oferece em larga escala discussões sobre temas das demandas sociais, mas pensa ser esse o espaço ideal para debater igualdade e desmistificar preconceitos, partindo de uma obrigatoriedade para que seja tido como

normal tais discussões, pois além de serem importantes e carentes na instituição, são desmerecidas e não são realizadas pela falta de interesse dos gestores e professores. Relata ausência do debate sobre gênero e raça tanto na sala de aula quanto nos eventos acadêmicos que são realizados na sua área.

Acredita que a UEPA não vai enviar à sociedade apenas transmissores de fórmulas e conteúdos matemáticos, pois percebe em sua formação a inclusão de disciplinas que despertam nos estudantes um olhar diferenciado acerca do universo que existe além dos conteúdos. Entretanto, esses assuntos comumente se relacionam com questões ligadas à inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Belchior percebe a universidade enquanto campo de conflitos e interesses, ao mesmo passo de ser o espaço de luta e protesto. Percebe a existência de atividades acadêmicas além das obrigatórias que objetivam discutir assuntos academicamente informais, principalmente acerca de grupos LGBTs (sigla utilizada pela comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) e preconceito étnico-racial.

Capaz de relacionar assuntos e categorias que emergiram externamente aos muros da academia com o seu curso, demonstra não apenas domínio de conteúdos e/ou da matemática pura, como também considerável capacidade de refletir e problematizar o que se relaciona com o atual cenário educacional que está efetivamente se inserindo. Com isto, possui uma espécie de visão matemática da vida real, pois consegue explanar suas opiniões por meio de representações e metáforas matemáticas.

É o típico universitário crente na potencialidade que a mudança pode proporcionar pra melhoria da vida humana em sociedade, especialmente se for através da educação e da universidade. Sabe que vivemos tempos incertos e de transformações que somente o tempo dirá se são positivas ou não, porém segue esperançoso de que ser professor é trabalhar com sonhos e, em decorrência disso, almeja e espera contribuir na construção de um futuro mais prospero.

Maria Bethânia demonstra mudança no modo como acreditava que a universidade seria o espaço para debater suas predileções literárias e aspirações futuras, pois no transcorrer da sua formação percebeu que a mesma não se deu da maneira que esperada e/ou idealizava. Foi uma formação mais para leitura dos clássicos e preparação para o ensino da linguística e de literatura clássica.

Tem consciência de que a transformação não é tarefa fácil e que ocorra rapidamente, afirma isso pela participação em eventos que dialoguem sobre feminismo, comunidade LGBT e lutas dos movimentos raciais que percebe a ocorrência na universidade. Atua como estagiária em uma escola na cidade de Belém e conta que constantemente se vê enfrentando e desconstruindo preconceitos no seu ambiente de trabalho, principalmente por parte dos alunos. Até mesmo dentro da própria casa problematiza questões similares.

Caetano Veloso foi o que mais destoou dos demais estudantes em várias respostas, principalmente aquelas inerentes a formação ofertada pela universidade. Percebe a importância do diálogo entre assuntos formais, regulamentados e previstos em projetos pedagógicos com outros que são oriundos das necessidades de grupos sociais, em especial aqueles que possuem a participação de estudantes.

No que concerne à avaliações pessoais sobre estarem preparados para tratar questões de preconceito no exercício da docência, Renato Russo, Maria Bethânia e Caetano Veloso responderam que sim, enquanto Rita Lee, Belchior e Elis Regina afirmaram que não se sentiam preparados em decorrência da falta de subsídios.

Dos sentidos que emanam para o exercício de pesquisador trago que o conjunto de categorias que emergiram dessas narrativas culminou na construção teórica que apresentei o que segundo Jesus et. al. (2012) essas “Tais categorias expressam os aspectos relevantes de ações que implicam os fenômenos sociais, tal como se apresentam no mundo social, e envolvem tanto a reflexão dos sujeitos como a visão do pesquisador” (740). Ou seja, a construção dessa pesquisa se deu por meio da ótica do outro, suas experiências e os sentidos que emanaram delas costurada com a maneira que conduzi esse processo investigativo.

Culminou em delinear-se como um retrato do modo como enxergo e defendo o debate sobre questões academicamente marginais. Temas que são próximos da minha trajetória pessoal e acadêmica a ponto de fundirem-se, por vezes, até mesmo com certa militância. Sou o reflexo da formação que recebi ao longo da vida, das experiências vividas nos grupos sociais que me inseri e no tempo histórico que me cabe. E, a partir da compreensão de que as singularidades que possuo podem ser subjetivadas por meio da narração, pude perceber que o mesmo poderia ser realizado com cada indivíduo.

Pude conhecer, então, o modo como os estudantes entrevistados ponderaram questões até então não questionadas. Percebi que por vezes a reflexão era posterior a fala, ou seja, em determinados momentos, a narrativa era iniciada e no seu desenrolar era questionada e pensada pelos próprios sujeitos. Sendo quase visível o processo de construção do conhecimento, de conceito e da maneira de conceber assuntos que a formação não lhes problematizou.

Ingenuamente, surpreendi-me com a variedade de modos de conceber esse tema de estudantes que se encontram em uma faixa etária tão próxima a minha, entre 20 e 25 anos. Por vezes, em uma primeira análise, as falas poderiam ser julgadas como rasas ou carentes de cientificidade, porém, é preciso destacar que o próprio ato de expressar e/ou narrar como se dá determinado pensamento sobre um assunto proposto inesperadamente acarreta em uma maior autenticidade das informações prestadas.

O processo de escrita desde o projeto até o relatório final da pesquisa (a dissertação) é por si só um caminho solitário, cansativo e em certos momentos chega a ser enfadonho. Exige construções, reconstruções, modificações, correções e incontáveis leituras. E, sobretudo, espera-se abertura por parte de quem escreve para compreender que o inesperado, o imprevisto e o excepcional acontece e cabe ao pesquisador postura para lidar com tais ocorrências.

O exercício de, enquanto pesquisador, distanciar-se e não colocar-se como voz ativa, para que a ótica do outro seja o pilar da construção do texto, é por si só um grande desafio. As rotineiras ocasiões em que é possível enxergar-se em falas alheias causa falsa impressão de familiaridade, ocasionando uma espécie de afeição com o que é narrado. E, penso eu, talvez tenha sido a minha maior dificuldade no início das análises. A proximidade com os assuntos foi positiva, pois colocou-me em um lugar confortável para estudar e negativa, pelo fato de inflamar posicionamentos pessoais.

Discutir igualdade e preconceito culmina em questionar estruturas solidificadas na mentalidade e na configuração da sociedade em que estamos inseridos, tanto a nível micro e macro. Posiciono-me de tal maneira pela recente experiência vivenciada na construção desta pesquisa, na mesma proporção na parte teórica e na ida a campo, as quais resultaram no presente relatório. Este que vem expondo muito mais do que respostas para perguntas, e sim, desvelando significados inerentes às narrativas, que foram expressos consciente ou

inconscientemente. Pois no decorrer das entrevistas a maneira de conceber os temas abordados adquiriram várias faces.

Para finalizar o presente relatório de pesquisa, pondero sobre não ser coerente realizar suposições acerca do tempo que está por vir, se será positivo ou negativo. Quem sabe melhor ou até pior, mediante as incertezas atuais. Somos o espelho do que a educação e conseqüentemente a formação de professores vivenciou e construiu ao longo de décadas. E, daqui a algum tempo, refletiremos por meio daqueles que optarem seguir o mesmo caminho que estamos trilhando. Sabemos que não é fácil, esmorecer por vezes parece o mais racional a se fazer, porém, se o tivéssemos fizemos quem seria o futuro da nação, digo... da educação?

Hoje, ao findar essa dissertação, olho para trás e quase posso ver aquela estudante no início do curso de pós-graduação em educação, classificada como sendo pertencente ao “berçário do mestrado”. Que viu na estigmatização de ser jovem demais para esse nível formativo, uma maneira de demarcar seu lugar; percebeu que o seu trabalho poderia ir além do seu diálogo pessoal com assuntos caros de debate acadêmico, ele pode servir como bandeira para sanar sequelas culturais advindas, como o preconceito, da construção de uma sociedade altamente diversificada e tão carente de igualdade; Ela, no fim de tudo, se deu conta de que continua engatinhando no que se refere à pesquisa e até mesmo à educação, porém, mais do que nunca tomou consciência de que andar não será o suficiente, ela só descansará quando conseguir voar.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na Educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.

AMORIM, Valquiria Gila de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho; FÉLIZ, Jeane. "Não costumo perder meu tempo com esse tema": reflexões sobre o sexismo cotidiano na fala de um docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 2, mai./ago. 2017

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____; GATTI, Bernardete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AURÉLIO, Dicionário. Utopia. In: **Dicionário Aurélio online**. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/negro>>. Acesso em 05 dez. 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e Equidade: Qual é a Medida da Justiça Social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, ano 10, 1º semestre, 2002.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

BELCHIOR, Antônio. Como nossos pais. **Álbum Alucinação**. Interprete: Antônio Belchior. Rio de Janeiro, 1976. Letra disponível em: <<http://www.vagalume.com.br>>

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Educação, consciência e cidadania. **Cidadania e participação social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 92-104, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2016

_____, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 dez. 2016

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2017

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **Pensata**, vol. 44. nº 2, abr/jun 2004.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar. 2012.

CASTRO Fábio Fonseca de , A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 48, N. 1, p. 52-60, jan/abr 2012

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, São Paulo, nº3, 1996.

DEZIN, Norma K.; LINCON, Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. Dossiê: um olhar na ciência linguística. **Línguas e Letras**. v. 7, nº 12 ,1º sem. 2006

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMIGA, Nilton S.; GOLVEIA, Valdiney V.; SANTOS, Maria Neusa dos. Inventário de sexismo ambivalente: Sua adaptação e relação com o gênero. **Psicologia em Estudo**, v.7, n1. jan/jun, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: InstitutInternationaldesDroits de L'enfant (Ide). Droit à l'éducation: solution à touslesproblèmes ou problèmesanssolution?** Suíça, 18-22 out. 2005.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 424 - 438, ago. 2016.

_____, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62

_____, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

IBGE, Censo demográfico. **Projeção da População Brasileira**. 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____, **Agência de notícias**. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. 2017. Disponível em: <<http://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS et al. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 736-41. 2013

MELODIA, LUIZ. Juventude Transviada. **Álbum Maravilhas Contemporâneas**. Interprete: Luiz Melodiz. Rio de Janeiro, 1976. Letra disponível em: <<http://www.vagalume.com.br>>

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

KÄMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas. 131. 2011

LUGLI, Rosário Genta; VICENTINI, Paula Perin. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v. 19, n. 2 - maio/ago. 2008

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência, In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Traduzido por Cláudia Schiling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 168-175, jun. 2007.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PARÁ. **Lei nº 5.747, de 18 de maio DE 1993**. Cria a Universidade do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/repositorio/1993/lo5747.pdf>>. Acesso em:

PEIXOTO, Adão José. A origem e os fundamentos da fenomenologia: Uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: **Concepções sobre fenomenologia**. PEIXOTO, Adão José (org.) Goiânia: Editora UFG, 2003.

PEQUENO, Marconi. Ética Educação e Cidadania. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos Humanos Capacitação de Educadores**. Volume 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização do profissional da educação. In: PINO, Ivany Rodrigues et al. **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XX: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Traduzido por Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da Educação Popular ancorada no conceito de sujeito social**. 2008. 190f. + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

RUSSO, Renato. Quando o sol bater na janela do teu quarto. **Álbum as quatro estações**. Interprete: Renato Russo. Brasília, 1989. Letra disponível em: <<http://www.vagalume.com.br>>

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **A pesquisa em educação: Métodos e epistemologia**. 2ª Ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Hermílio; VÖLER, Bettina; WELLER, Wivian. Narrativas: Teorias e métodos. **Civitas**, orto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203, maio-ago. 2014

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHUTZ, Alfred. Bases da Fenomenologia, 1970. In: **Fenomenologia e Relações Sociais**. Zahar, Rio de Janeiro, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

_____. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11-e52, maio-ago. 2014

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, jun. 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. A instituição: **Atos de criação**. Belém, 1993. Disponível em: <<http://www.uepa.br/>>. Acesso em 05 jan. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. A instituição: **Atos de criação**. Belém, 1994. Disponível em: <<http://www.uepa.br/>>. Acesso em 05 jan. 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras**. Belém, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Belém, 2012.

_____. **Resolução N º 068**. Belém, 1994.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003

WAGNER, Helmut R. Introdução a abordagem fenomenológica da Sociologia In: **Fenomenologia e Relações Sociais**. Zahar, Rio de Janeiro, 1979.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião Anual da Anped**, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XIII (2): 216-221, jul-dez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS

Total de trabalhos encontrados sobre formação inicial, raça e gênero na plataforma da CAPES.

	UEPA Dissertações	UFPA		TOTAL
		Dissertações	Teses	
Formação inicial	3	4	0	7
Raça	3	11	2	16
Gênero	2	13	1	16
Total	8	28	3	39

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE B- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS

Dissertações e Teses encontradas sobre formação inicial na plataforma da CAPES.

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	IES
A formação inicial de professores e a educação Inclusiva: analisando as propostas de formação dos Cursos de licenciatura da ufpa	Amélia Maria Araújo Mesquita	2007	UFPA
A formação inicial dos professores de educação física da rede municipal de ensino de belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da educação física na educação infantil	Joselene Ferreira Mota	2010	UEPA
(Re)significando a formação inicial a partir de novos territórios de formação: um estudo sobre o necaps/ccse/uepa	Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior	2011	UEPA
A formação inicial de professores no curso de pedagogia: olhares sobre a educação de jovens e adultos (eja)	FrancyTaissa Nunes Barbosa	2012	UEPA
Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da ufpa e ifpa em análise	Marcelo Gaudêncio Brito Pureza	2012	UFPA
As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no pará	Rodrigo Oliveira dos Santos	2014	UFPA
Formação inicial de professores: uma análise da experiência do – campus da ufpa de breves/marajó	Solange Pereira da Silva	2014	UFPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE C- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS

Trabalhos encontrados sobre raça na plataforma da CAPES.

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	IES
Interfaces Entre Identidade Negra E Projeto Pedagógico Em Uma Escola Pública De Ananindeua (Pa)	Ana D'arc Martins De Azevedo	2007	UEPA
Educação Brasileira E Identidade Negra Em Kabengele Munanga	Cristiano Pinto Da Silva	2009	UFPA
Negro E Ensino Médio: Representações De Professores Acerca De Relações Raciais No Currículo	Rosângela Maria De Nazaré Barbosa E Silva	2009	UFPA
[In] Visibilidade Negra: Representação Social De Professores Acerca Das Relações Raciais No Currículo Escolar Do Ensino Fundamental Em Ananindeua (Pa)	Raquel Amorim Dos Santos	2009	UFPA
O Campo Tem Cor? Presença/Ausência Do Negro No Currículo Da Educação Do Campo No Pará	Leila De Lima Magalhães	2009	UFPA
O Movimento Negro E O Processo De Elaboração Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais.	Andrio Alves Gatinho	2008	UFPA
Relações Sociais Na Escola: Representações De Alunos Negros Sobre As Relações Que Estabelecem No Espaço Escolar	Nicelma Josenila Brito Soares	2010	UFPA
A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.	Telma Mercedes Silva De Lima	2011	UEPA
Reserva De Vagas No Ensino Superior: O Processo De Implementação Das Cotas Raciais Nos Cursos De Graduação Da Universidade Federal Do Pará	Nairo Bentes De Melo	2011	UFPA
Educação E Relações Étnico-Raciais Na Perspectiva De Militantes Do Movimento Negro Da Cidade De Belém	Cintia Cristina Cordeiro Damasceno	2011	UFPA
Um Estudo Sobre Intelectuais Negros Na Academia Entre 1970 E 1990: Trajetória Acadêmica De Florentina Silva Souza	Édina Do Socorro Gomes Rodrigues	2011	UFPA
A Criança Negra: As Representações Sociais De Professores De Educação Infantil	Regiane De Assunção Costa	2013	UEPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE C- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS (Cont.)

Trabalhos encontrados sobre raça na plataforma da CAPES.

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	IES
Raça E Educação Na América Latina:Um Estudo Comparado Do Pensamento De José Veríssimo (Brasil/1857-1916)E José Ingenieros (Argentina/1877-1925)	Marlucy Do Socorro Aragão De Sousa	2014	UFPA
O Que Dizem Teses E Dissertações Sobre Relações Raciais Em Educação (2004-2013)	Franklin Eduard AuadThijm	2014	UFPA
Ciclo De Política Curricular Do Estado Do Pará (2008-2012): A Enunciação Discursiva Sobre Relações “Raciais”	Raquel Amorim Dos Santos	2014	UFPA
Relações Raciais: A Pesquisa Na Pós-Graduação EmEducação No Brasil (2005 – 2010)	Maria Do Socorro Ribeiro PadinhaPadinha	2014	UFPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE D- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS

Trabalhos encontrados sobre gênero na plataforma da CAPES

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	IES
A Temática Gênero Nas Produções Provenientes Dos Grupos De Pesquisa Da Universidade Federal Do Pará	Marilene Silva Maués	2007	UFPA
Projetos Vividos Representações Construídas: As Representações Sociais Que Mulheres E Homens Do Assentamento Cidapar Possuem Sobre Os Saberes Que Buscam Na Escola Para Os Seus Projetos De Vida.	Joana D'arc De Vasconcelos Neves	2007	UFPA
significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.	Tatiana Do Socorro Pacheco Charone	2008	UFPA
Documentos De Subjetivação: Um Estudo Sobre O Currículo Em Um Programa De Formação Em Gênero	Daniele Vasco Santos	2009	UFPA
O Farol Que Guia: A Educação De Mulheres No Colégio São José / Óbidos – Pa (1950 A 1962)	Marilene Maria Aquino Castro De Barros	2010	UEPA
Entre O Laico E O Religioso: As Injunções Do Discurso Sobre Gênero E Sexualidade Em Um Dispositivo Curricular De Normalização Para Aspectos Da Vida Cidadã	Vilma Nonato De Brício	2010	UFPA
A Docência No Curso De Licenciatura Em Física Da Ufpa: História E Gênero	Maria Da Conceição Gemaque De Matos	2010	UFPA
Práticas De Gênero E Sexualidade: A Produção Discursiva Sobre O/A Professor/A Homossexual Na Docência Primária	Thiago Augusto De Oliveira Da Conceição	2012	UFPA
Representações Sociais De Adolescentes: Ato Infracional E Projeto De Vida	Marlene Feitosa De Sousa	2012	UFPA
A Assistência E A Educação De Meninas Desvalidas No Colégio Nossa Senhora Do Amparo Na Província Do Grão-Pará (1860-1889)	Elianne Barreto Sabino	2012	UFPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE D- QUADROS DE TRABALHOS ENCONTRADOS (Cont.)

Trabalhos encontrados sobre gênero na plataforma da CAPES

Educação De Meninas No Orphelinato Paraense (1893 -1910)	Adriene Suellen Ferreira Pimenta	2012	UEPA
A Educação De Meninas Órfãs, Desvalidas E Pensionistas No Asilo De Santo Antônio, No Pastorado Do Bispo D. Antônio De Macedo Costa Em Belém – Pará (1878 – 1888)	Benedito Gonçalves Costa	2014	UEPA
Relações De Gênero E Seus Efeitos Discursivos Na Constituição De Subjetividades Nos Cursos De Engenharia Do <i>Campus</i> Universitário De Tucuruí – Camtuc/Ufpa.	Edileuza De Sarges Almeida	2016	UFPA
O Corpo Escarpelado: Possibilidades E Desafios Docentes No Cotidiano De Meninas Ribeirinhas Na Amazônia Paraense	EdwanaNaur De Almeida	2016	UFPA
Educação Para Mulheres E Processos De Descolonização Da América Latina No Século Xix: Nísia Floresta E Soledad Acosta De Samper	Adriane Raquel Santana De Lima	2016	UFPA
Relações De Gênero, Direito E Educação: O Caso Do Processo Judicial De Defloramento De Joanna Bentes Da Silva, Em Belém/Pará (1890-1905)	Patrícia Gomes Serfaty	2016	UFPA

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA		
Entrevistadora: _____		
Informante: _____		
Local: _____ Data: ____/____/____		
Curso: _____		
Tema	Pergunta geradora	Objetivo
Vida Acadêmica	Você poderia falar um pouco sobre o que levou você a escolher um curso de licenciatura?	Conhecer a motivação para ingressar em um curso de formação de professores.
	Você poderia me contar um pouco sobre como tem sido sua vida na universidade?	Conhecer a trajetória acadêmica dos estudantes.
Igualdade e Preconceito	Quando você ouve a expressão “igualdade”, o que vem na sua mente?	Identificar as particularidades acerca do pensamento da informante.
	Quando você ouve a expressão “preconceito”, o que vem na sua mente?	Identificar as particularidades acerca do pensamento da informante.
Papel da Universidade	Como você vê a universidade enquanto espaço para discutir raça e gênero? Você discute esses temas na sala de aula ou em outros espaços?	Discutir o papel da universidade no debate de temas contemporâneos.
	Você se sente preparado para lidar com preconceitos na sua sala de aula? A sua formação na universidade tem lhe ajudado a refletir sobre assuntos como raça e gênero?	Discutir a relação entre gênero e raça na formação que recebem.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. A colaboração neste estudo é de suma importância através de seus relatos como informante, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta consiste em um estudo inscrito na formação inicial de professores, sobre a percepção acerca da igualdade e do preconceito de raça e de gênero, que circula entre estudantes de cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, do ano de 2017.

Para realizar esta pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas, na data e no local de escolha do entrevistado. Objetivo com esta pesquisa compreender a maneira que futuros professores percebem a igualdade e o preconceito de raça de gênero. Com tal finalidade intenciona-se descrever suas concepções sobre preconceito, no que se refere especificamente sobre racismo e sexismo, evidenciar as concepções acerca de igualdade e, por fim, analisar se suas experiências na universidade influenciam na visão que possuem de igualdade e preconceito

No caso de alguma dúvida ou consideração a responsável pela pesquisa é Thaís da Silva Mendonça portadora do RG 538598 e CPF 016.864.552-16, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado, orientada pela professora Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) situada na Rua do Una, nº 156, Telégrafo.

Garanto a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação dos e das participantes.

Os (as) participantes têm o direito de serem mantidos/as atualizados sobre os resultados que seja9m do conhecimento da pesquisadora. Não há despesas pessoais para os (as) participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Com isto, estou ciente do compromisso da pesquisadora de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado (a) respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todos, quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confiabilidade e de esclarecimento pertinente. Fica claro, também, que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a estudante da pesquisa da UEPA, Thaís da Silva Mendonça, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado.

Belém, _____ de _____ de 2017.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducaca